

FACULTÉ DE MÉDECINE DE PARIS

ANNEE 1968

THÈSE

1049
N°

POUR LE

DOCTORAT EN MÉDECINE

PAR

M I C H A U D Ginette

Née le 25 Décembre 1932 à Paris XIV

Interne des Hôpitaux Psychiatriques de Paris

PRÉSENTÉE ET SOUTENUE PUBLIQUEMENT LE 16 Décembre 1968

o o o

LES TECHNIQUES INSTITUTIONNELLES

A TRAVERS QUELQUES DOCTRINES ET EXPERIENCES PEDAGOGIQUES

o o o

Président : Monsieur le Professeur P. PICHOT

ACULTÉ DE MÉDECINE DE PARIS

THÈSE

ANNEE 1968

N°

POUR LE

DOCTORAT EN MÉDECINE

PAR

M I C H A U D Ginette

Née le 25 Décembre 1932 à Paris XIV

Interne des Hôpitaux Psychiatriques de Paris

PRÉSENTÉE ET SOUTENUE PUBLIQUEMENT LE 16 Décembre 1968

o o o

LES TECHNIQUES INSTITUTIONNELLES

A TRAVERS QUELQUES DOCTRINES ET EXPERIENCES PEDAGOGIQUES

o o o

Président : Monsieur le Professeur P.PICHOT



1er/3/1968

PROFESSEURS HONORAIRES :

MM. AJAJOUANINE (T.), BENARD (H.), BERNARD (E.), BINET (L.),
BULLIARD (H.), CATHALA (J.), CHABROL (E.), CHAILLEY-BERT (P.),
CHEYMOL (J.), COSTE (F.) DEBRE (R.), DECHAUME (M.), GALLIARD (H.),
GAUDARD D'ALLAINES (F. de), GENNES (L. de), GIROUD (A.), HAZARD
(R.), HEUYER (G.), LACOMME (M.), LAMY (M.), LAROCHE (G.), LELONG
(M.), LEVY (M^{le} J.), LEVY-SOLAL (E.), LIAN (C.), MADURO (R.),
MARCHAL (G.) MATHIEU (P.), MONOD (R.), MOREAU (R.), MOULONGUET
(P.), PASTEUR VALLERY RADOT, PETIT DUTAILLIS (D.), PIEDELIEVRE
(R.), QUENU (J.), RENARD (G.), SENEQUE (J.), STROHL (A.), TANON
(L.), TURPIN (R.), VERNE (J.),

D O Y E N Georges BROUET

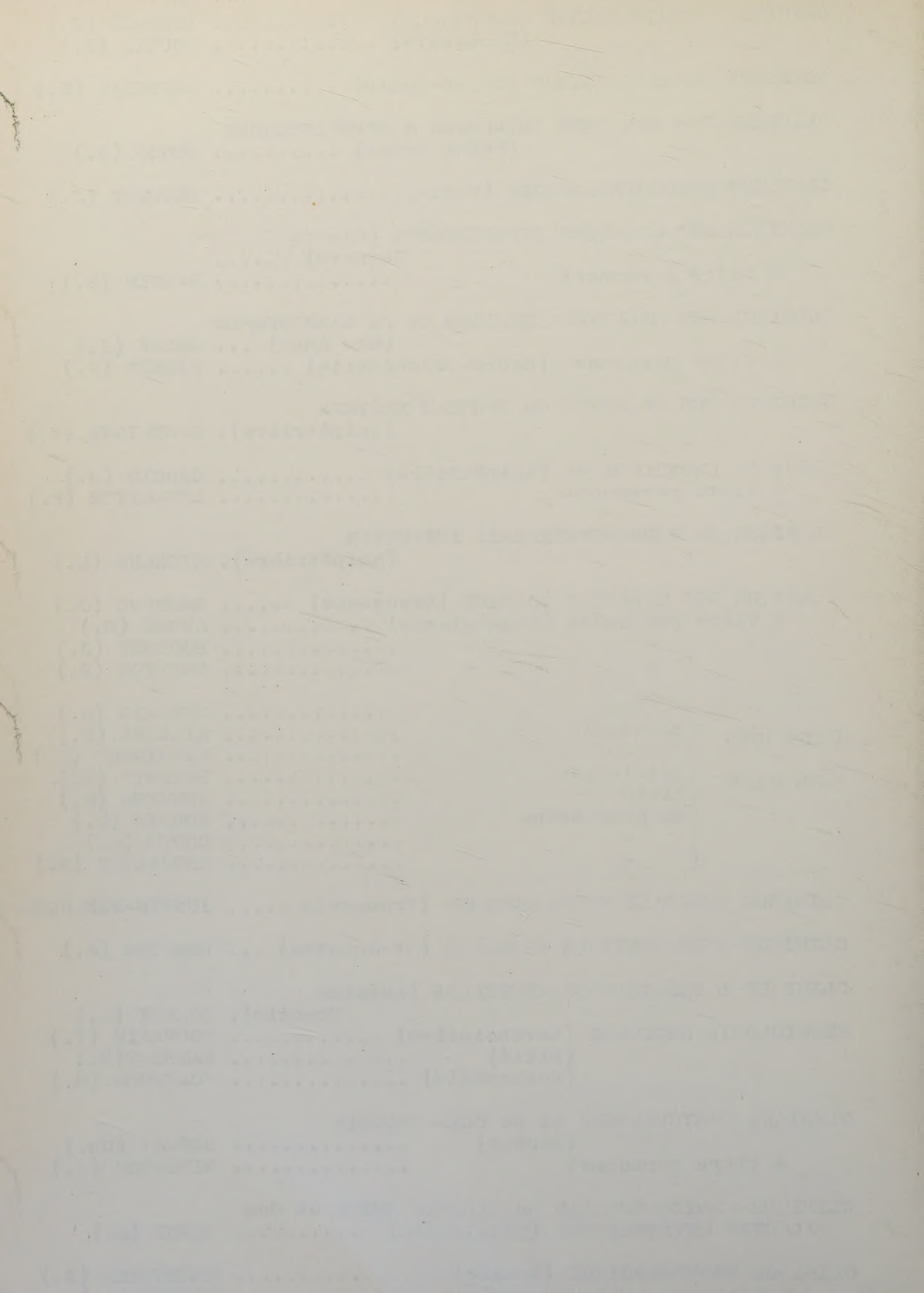
1er Assesseur Daniel BARGETON

2ème Assesseur Jean GOSSET

A. - CHAIRES DE SCIENCES FONDAMENTALES

ANATOMIE		IM. DELMAS (A.)
-	.....	HUARD (P.)
à titre personnel	.....	CABROL (Ch.)
-	-	OLIVIER (G.)
ANATOMIE et CYTOLOGIE PATHOLOGIQUES	.....	DELARUE (J.)
à titre personnel	.....	NEZELOF (Ch.)
-	-	ORCEL (L.)
BIOCHIMIE MEDICALE	.....	JAYE (M.F.)
-	-	DESGREZ (P.)
-	-	POLONOWSKI (J.)
CHIMIE PATHOLOGIQUE	.....	SCHAPIRA (G.)
à titre personnel	.....	CARTIER (P.)
-	-	DREYFUS (J.Cl.)
BIOLOGIE MEDICALE (à titre personnel)	.....	BOURLIERE (F.)
-	-	HARTMANN (L.)
BIOPHYSIQUE MEDICALE	.....	BUGNARD (L.)
-	-	DJOURNO (A.)
-	-	DOGNON (A.)
à titre personnel	.....	KELLERSHOHN (L.)
-	-	GOUGEROT
-	-	ROUCAYROL (J. Cl.)
CANCEROLOGIE EXPERIMENTALE	.....	MATHE (G.)
GENETIQUE FONDAMENTALE	.....	LEJEUNE (J.)
HISTOLOGIE et EMBRYOLOGIE	.....	COUJARD (R.)
-	-	TUCHMANN-DUPLESSIS (H)
à titre personnel	.....	RACADOT (J.)
MICROBIOLOGIE	.....	FASQUELLE (R.)

CLINIQUE CARDIOLOGIQUE (Bouicaut)		LENEGRE (J.)
(Broussais)		SOULIE (P.)
CLINIQUE DERMATOLOGIQUE (Saint-Louis)		DUPERRAT (F.)
CLINIQUE DES MALADIES CUTANÉES & SYPHILITIQUES (Saint Louis)		DEGOS (R.)
CLINIQUE ENDOCRINOLOGIQUE (Pitié)		DECOURT (J.)
CLINIQUE DES MALADIES INFECTIEUSES (Claude Bernard)		BASTIN (R.)
à titre personnel		
CLINIQUE DES MALADIES MENTALES et de L'ENCEPHALE (Ste Anne) ...		DELAY (J.)
à titre personnel (neuro-psychiatrie)		PICHOT (P.)
CLINIQUE DES MALADIES du SYSTEME NERVEUX (Salpêtrière). CASTAIGNE (P.)		
CLINIQUE NEUROLOGIQUE (Salpêtrière)		GARCIN (R.)
à titre personnel		LHERMITTE (F.)
CLINIQUE de NEUROPSYCHIATRIE INFANTILE (Salpêtrière). MICHAUX (L.)		
CLINIQUE DES MALADIES DU SANG (Broussais)		BERNARD (J.)
à titre personnel (hématologie)		ANDRE (R.)
- -		BOUSSER (J.)
- -		DREYFUS (B.)
CLINIQUE MEDICALES	(Broussais)	DEPARIS (M.)
	(Gochin)	MILLIEZ (P.)
	(Hôtel-Dieu)	BEQUIGNOT (H.)
	(Pitié)	BARIETY (M.)
	(Saint-Antoine)	DREYFUS (G.)
	-	BOUDIN (G.)
	-	CONTE (M.)
	-	KOURILSKY (R.)
CLINIQUE MEDICALE PROPEDEUTIQUE (Broussais)		JUSTIN-BESANCON (L.)
CLINIQUE THERAPEUTIQUE MEDICALE (St-Antoine) ...		LEMAIRE (A.)
CLINIQUE & SEMEIOLOGIE MEDICALES (Antoine Chantin). DOMART (A.)		
SEMEIOLOGIE MEDICALE (Lariboisière)		BOUVRAIN (Y.)
(Pitié)		RAMBERT (P.)
(Rothschild)		WOLFROMM (R.)
CLINIQUE D'HYDROLOGIE et de CLIMATOLOGIE (Bichat)		DEBRAY (Ch.)
à titre personnel		GIBERTON (A.)
CLINIQUE MEDICO-SOCIALE du DIABETE SUCRE et des MALADIES METABOLIQUES (Hôtel-Dieu)		DEROT (M.)
CLINIQUE NEPHROLOGIQUE (Necker)		HAMBURGER (J.)
à titre personnel		RICHTER (G.)
- -		CROSNIER (J.)



BACTERIOLOGIE et VIROLOGIE	TOURNIER (P.)
à titre personnel	BARBIER (P.)
PARASITOLOGIE	LARIVIERE (M.)
PATHOLOGIE EXPERIMENTALE et COMPAREE ..	MERKLEN (F.P.)
à titre personnel	LOEPER (J.)
PHARMACOLOGIE	BOISSIER (J.R.)
-	LECHAT (P.)
PHYSIOLOGIE	BARGETON (D.)
-	MALMEJAC (J.)
-	PARROT (J.)
à titre personnel	DEJOURS (P.)
PHYSIOLOGIE et BIOLOGIE APPLIQUEE	
AUX SPORTS	SCHERRER (J.)

B.- CHAIRES DE SCIENCES CLINIQUES

1^{re} MEDECINE

BIOLOGIE MEDICALE	FAUVERT (R.)
HISTOIRE DE LA MEDECINE et de la CHIRURGIE	COURY (Ch.)
HYGIENE et MEDECINE PREVENTIVE	BOYER (J.)
MEDECINE DU TRAVAIL	DESOILLE (H.)
medecine legale, DROIT MEDICAL et DEONTOLOGIE	DEROBERT (L.)
PATHOLOGIE EXOTIQUE	BRUMPT (L.C.)
PATHOLOGIE MEDICALE	BUGE (A.)
-	BRICAIRE (H.)
-	CORNET (A.)
-	HOUSSET (E.)
-	LAROCHE (Cl.)
à titre personnel	AZERAD (E.)
-	BOUR (H.)
-	BROCARD (H.)
-	CAROLI (J.)
-	FACQUET (J.)
-	L'ABLINE (A.)
-	LAUNAY (Cl.)
-	PAYET (E.)
-	PERRAULT (M.)
-	SIGUIER (F.)
-	WORMS (R.)
-	BOUVIER (J.)
PATHOLOGIE RESPIRATOIRE	TURIAT (J.)
PATHOLOGIE et THERAPEUTIQUE GENERALES ..	MAURICE (P.)
THERAPEUTIQUE	LANOTTE (M.)
THERAPEUTIQUE APPLIQUEE	MARCHE (J.)

CLINIQUE DE GENETIQUE MEDICALE	MM.
(Enfants Malades)	ROYER (P.)
CLINIQUE des MALADIES DES ENFANTS	
(Enfants Malades)	MOZZICONACCI (P.)
CLINIQUE MEDICALE INFANTILE et de PEDIATRIE	
SOCIALE (Enfants Malades)	MARIE (J.)
CLINIQUE DE PEDIATRIE et de PUERICULTURE	
(St Vincent de Paul)	THIEFFRY (F.)
HYGIENE ET CLINIQUE de la PREMIERE ENFANCE	
(Trousseau)	LAPLANE (R.)
à titre personnel	POLONOVSKI (Cl.)
CLINIQUE DE PNEUMO-PHTISIOLOGIE (Laennec)	BROUET (G.)
à titre personnel	KREIS (B.)
- -	MEYER (A.)
CLINIQUE DE REEDUCATION MOTRICE	GROSSIORD (A.)
ELECTRO RADIOLOGIE	LEDoux-LEBARD (M.)
-	LEFEBVRE (J.)
RADIOLOGIE MEDICALE	DESGREZ (H.)
à titre personnel	FISCHGIK (H.)
- -	TUBIANA (L.)
- -	CHERIGIE (E.)
CLINIQUE DE RHUMATOLOGIE MEDICALE ET SOCIALE	
(Cochin)	DELBARRE (F.)
CLINIQUE RHUMATOLOGIQUE (Lariboisière)	SEME (S. de)
CLINIQUE TOXICOLOGIQUE (Fernand Vidal)	GAULTIER (H.)
2° CHIRURGIE	
ANESTHESIOLOGIE	VOURC'H 5G.)
PATHOLOGIE CHIRURGICALE	LAURENCE (G.)
- -	KUSS (R.)
- -	N..
à titre personnel	RAMADIER (J.)
PHYSIOLOGIE ET PATHOLOGIE OBSTRETICALES	MORIN (P.)
TECHNIQUE CHIRURGICALE & CHIRURGIE	
EXPERIMENTALE	MONSAINGEON (A.)
CLINIQUE DE PEDIATRIE (Trousseau)	BRISAUD (H.)
à titre personnel	LESOBRE (R.)

CHAIRES DE CLINIQUES :

CLINIQUE CARCINOLOGIQUE (Gustave Roussy)	.....	BENOIX (P.)
CLINIQUE CARCINOLOGIQUE CHIRURGICALE (Necker)	..	REDON (H.)
à titre personnel	.....	BREHANT (J.)
	(Beaujon	 LORTAT-JACOB (J.)
	{ -	 BAUMANN (J.)
	{ Cochin	 LEGER (L.)
CLINIQUES CHIRURGICALES	{ Hôtel-Dieu	 PATEL (J.)
	{ Saint-Antoine	 GOSSET (J.)
	{ Salpêtrière	 SICARD (A.)
	{ Tenon	 OLIVIER (Cl.)
CLINIQUE THERAPEUTIQUE CHIRURGICALE		
	(Vaugirard)	 ROUX (M.)
SENEIOLOGIE ET CLINIQUE CHIRURGICALES		
	{ Broussais	 POILLEUX (F.)
	{ St Louis	 DEBEYRE (J.)
CLINIQUE CHIRURGICALE ORTHOPEDIQUE & TRAUMATOLOGIQUE	{ Cochin	 MERLE D'AUBIGNE (J.)
	{ Foch	 PADOVANI (P.)
	{ Beaujon	 CAUCHOIX (J.)
CLINIQUE TRAUMATOLOGIQUE & ORTHOPEDIQUE		
	(R. Poincaré)	 JUDET (R.)
CLINIQUE DE CHIRURGIE INFANTILE & ORTHOPEDIQUE		
	(Enfants Malades)	 FEVRE (M.)
à titre personnel		 CHIGOT (P.L.)
CLINIQUE DE CHIRURGIE CARDIO-VASCULAIRE		
	(Broussais)	 DUBOST (Ch.)
CLINIQUE DE CHIRURGIE THORACIQUE (Laënnec)	.....	MATHEY (J.)
à titre personnel	.....	GAUDART D'ALLAINES (Cl. de)
CLINIQUE CHIRURGICALE & GYNECOLOGIQUE (Broca)	..	HUGUIER (J.)
CLINIQUE OBSTRETICALE	{ Baudelocque	 LEPAGE (F.)
	{ Saint-Antoine	 MEYER (F.)
CLINIQUE OBSTRETICALE & GYNECOLOGIQUE		
	(Port-Royal)	 VARANGOT (J.)
CLINIQUE DE NEURO-CHIRURGIE (Pitié)	.....	DAVID (M.)
à titre personnel	.....	LEBEAU (J.)
CLINIQUE OPHTHALMOLOGIQUE (Cochin)	.....	BREGEAT (P.)
	{ Hôtel-Dieu	 OFFRET (G.)
CLINIQUE OTO-RHINO-LARYNGOLOGIQUE		
	(Lariboisière)	 AUBRY (M.)
CLINIQUE STOMATOLOGIQUE (Salpêtrière)	.....	CEREDA (P.)

CLINIQUE UROLOGIQUE (Cochin)
(Necker)

..... ABOULNER (P.)
..... COUVELAIRE (R.)

C. PROFESSEURS SANS CHAIRS

ANATOMIE	MR. GILLOT (Cl.)
ANATOMIE PATHOLOGIQUE	GOUYGOU (Ch.)
BACTERIOLOGIE	CHRISTOL (D.)
-	LE MINOR (L.)
BIOCHIMIE MEDICALE	(CARTIER (P.) (GONNARD (P.) (NORDMANN (J.)
CHIRURGIE	(CERBONNET (G.)
HEMATOLOGIE	(BESSIS (H.) (BILSKI-PASQUIER (G.)
HYGIENE	(BLANCHER (G.) (CORRE-HURST (Mme L.)
MEDICINE LEGALE	(CECCAL (B.) (HADENGUY (J.) (FOURTIER (E.)
MEDICINE GENERALE	AUSSANNAIRE (E.)
MALADIES INFECTIEUSES	DUPONT (V.)
NEURO-PSYCHIATRIE	TARDIEU (G.)
PEDIATRIE	ROSSIER (A.)
PHYSIOLOGIE MEDICALE	(COUSSAGEY (J.) (GRIMY (F.) (PELLEGRIN (P.)
PHYSIOLOGIE	(MURAND (J.) (GIRARD (FR.) (HUGELIN (A.)
STOMATOLOGIE	CHIFFUT (Mme A.)
PHARMACOLOGIE	SCHEIT (H.)

D. PROFESSEURS DETACHES DANS LES UNIVERSITES
ETRANGERES

PATHOLOGIE CHIRURGICALE : RUJIER (J.) Pr s. ch.

E. PROFESSEURS ASSOCIES

NEPHROLOGIE MORICARD (R.)

STATISTIQUE MEDICALE
& EPIDEMIOLOGIQUE

SCHWARTZ (D.)

NEPHROLOGIE

LIXTELL (E.)

Secrétaire Général de la Faculté

M. LENA (J.)

Conseiller Administratif

Mlle. CHAINTREUIL
(G.)

Conservateur en Chef de la Bibliothèque
Conservateur du Musée d'Histoire de la
Médecine

(M. le Docteur HAHN (A.)

Conservateurs

(Mme FORGET (F.)
(Mles DUMAITRE (P.)
(et LAURENT (H.)
(LENOIR (G.)

Bibliothécaires

(Mme CONTET (J.)
(Mles DUCLOUX (M.F.) et
(FORTAGE (D.)
(LE HUANG LICH (G.)
(MEUGE (H.)

Par délibération en date du 9 Décembre 1798 l'Ecole a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées, doivent être considérées propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation.

A la mémoire de mon père.

A Mica et Georges

En témoignage de ma reconnaissance
filiale et de ma très grande
affection.

A Monsieur le Professeur PICHOT

qui nous a fait l'honneur
de présider notre thèse.

Aux membres de notre jury.

A Jean

A la mémoire de Lucien SEBAG

A Félix GUATTARI

Au Docteur LACAN

pour ce que je leur dois.

Au Docteur TOSQUELLES

qui m'a toujours encouragée
qu'il en soit ici remercié.

A Horace TORRUBIA

avec toute mon affection.

Aux Docteurs

Maud MANNONI

Irène ROULLEFF

et Françoise DOLTO

A Madame le Docteur Gisèle PANKOW

avec mon amitié et ma reconnaissance.

Aux membres du G.E.T.

A Evelyne POJAGHI, ma secrétaire

pour sa présence et son aide efficace.

A tous mes amis.

INTRODUCTION

Depuis 1950, existent en France des techniques de prise en charge des collectifs dont les soubassements théoriques ont été développés par un groupe de psychiatres, à la suite des Drs Tosquelles et J.Oury, puis d'instituteurs venant du mouvement Freinet, ayant formé autour de F. Oury le groupe GET. Ces deux directions de travail vers les hôpitaux psychiatriques et vers l'école ont donné naissance à deux mouvements parallèles. Le Mouvement Psychothérapie Institutionnelle autour de la SPI (1) et de sa revue (2), et le Mouvement de Pédagogie Institutionnelle dont les membres viennent de publier chez Maspéro un travail élaboré en commun :

"Vers une Pédagogie Institutionnelle".

Depuis plusieurs années, il existait un groupe plus ou moins clandestin de psychiatrie, le GTPsy, qui tentait en se réunissant par sessions de trois jours, plusieurs fois par an de former un groupe de travail, afin de réfléchir sur leur pratique dans les hôpitaux, le groupe devait tenter (il n'en a pas souvent été ainsi), de se mettre en cause complètement, chacun apportant une analyse de ce qu'il se passait dans son lieu de travail et acceptant la critique et l'apport des autres à l'aide d'une règle analogue à la règle analytique : "ne pas s'en laisser passer une". Il va sans dire qu'il s'agissait d'une expérience difficile, longue, ayant provoqué autour d'elle des remous des fantasmes divers et qui s'est terminée en 1963, pour faire place à un élargissement et former la SPI.

(1) Société de Psychothérapie Institutionnelle.

(2) Revue de Psychothérapie Institutionnelle.

De l'analyse de ces 5 années de travail, il est ressorti certains thèmes de discussion qui montraient l'orientation de ce groupe et qui ont permis de donner à la SPI deux points d'ancrage théorique minimum pour participer à ses groupes de travail : d'une part une orientation analytique Freudienne, d'autre part, une position "matérialiste" au sens marxiste, dans le sens où l'économique étant une des dimensions majeures des institutions de soins, un travail qui négligerait ces aspects ne saurait s'articuler avec les principes de ces groupes de travail.

Ce qui est privilégié dans l'optique des praticiens en cause, c'est l'essai de prise en charge et de maîtrise du milieu afin de diminuer le vecteur de l'aliénation sociale, ceci en favorisant les échanges de toutes natures par la mise en place de médiations entre les individus, réunions, clubs, grilles de travail ayant pour résultat l'organisation du milieu de vie, le déblocage des circuits imaginaires, la circulation des informations et pour objet la prise en charge économique de secteurs donnés du collectif qui s'est trouvée être un des fondements de la pratique de ces psychiatres.

Sur des bases théoriques qui commencent à être développées un peu partout, se sont organisés parallèlement des clubs, réunions, coopératives, remplaçant, intégrant ou se superposant à "l'ergothérapie" et à la sociothérapie habituelle.

Parallèlement, depuis 1950, Fernand Deligny, éducateur spécialisé contestant certaines structures de sa profession et tenant compte de la période historique où avait à prendre place son activité, développait une série d'expériences où une partie des théories "modernes" de l'éducation spécialisée pouvant trouver des modèles anticipatoires et le plus souvent des réalisations d'avant-garde, tels qu'il est impossible de les imaginer dans la période historique actuelle excepté le court moment de Mai-Juin 1968.

Ces expériences, basées sur la reconnaissance de l'existence de l'autre, caractériel ou débile, que la "Société" lui avait "délégués" à adapter, participaient de la reconnaissance de cette position inconfortable d'avoir à reconnaître cette fonction à assurer, contradiction avec les sujets en questions puisque "inadaptables". Dans ses expériences Deligny renverse la vapeur, change de position, se départit au maximum de son rôle de représentant de la société pour prendre celui de représentant des enfants, dont il a la charge et lutter pour créer et trouver ces structures sociales aménageables à la demande de ces enfants, quitte à faire pression sur la société demanderesse et à changer de position lorsque cela devient impossible à moins d'abandonner complètement cette option fondamentale.

Consécutivement, depuis 1957-58 et en collaboration avec le groupe de GTPsy, une partie des membres du groupe de l'école coopérative, développée par Célestin Freinet après une histoire tumultueuse et des scissions spectaculaires, se trouvait regroupée dans le GET pour travailler également sur des monographies dont la technique s'approchait de celle préconisée par le GTPsy. A propos du cas d'un enfant et à travers son histoire à l'école, un instituteur ou institutrice, aidé dans ses observations par le dialogue avec ses collègues cherche à comprendre ce qui se passe dans sa classe, ce qui éclaire les blocages ou au contraire, les progrès. Déjà, la classe n'est pas une classe ordinaire, il existe un groupe des enfants, une coopérative, un journal imprimé, des échanges avec une autre classe, des discussions communes en "conseil" d'autre part, le maître n'est pas isolé dans cette expérience mais participe à un groupe de travail avec d'autres collègues à propos de son expérience, démarche qui se rapproche de la démarche psychiatrique; dans un cas il s'agit de soigner, dans l'autre d'enseigner.

Nous voudrions montrer dans cette thèse qu'il s'agit finalement : soigner, enseigner, de deux résultats, que le fait que les différents milieux où la prise en charge de l'institution soigner ou enseigner peut être mis en partie à l'actif des techniques employées où les usagers, malades, enfants, sont dans le rapport entre eux et avec leurs supérieurs hiérarchiques ou encore les autres membres du groupe, "accueillant", médecins, infirmiers, instituteurs, directeur, qui ne soit plus un rapport de ségrégation, ou de dépendance, mais reconnus comme étant capables de parole.

Je prendrai comme exemple la description d'expériences où les pôles psychiatriques et pédagogiques s'articulent à des degrés divers, parfois jusqu'à disparaître pour montrer que là où ces techniques ont été mises en place c'est sur l'ensemble de la personne qu'elles ont retenti, qu'on a observé une plus grande facilité d'expression, un déblocage des troubles de la mémoire, la guérison d'une instabilité, un démarrage du calcul, etc... s'agit-il de soin, de pédagogie ? c'est l'articulation des deux.

Cependant, je tenterai de montrer à travers certaines expériences comment les notions de pédagogie, d'éducation et de psychothérapie s'entremêlent : en quoi se justifie l'orientation actuelle des efforts du GET, contre les tenants de la Pédagogie traditionnelle et en quoi les défenseurs de la psychiatrie classique se privent de la dimension importante, qu'est un minimum d'organisation sociale dans les collectivités d'enfants où ils ont à donner leurs soins.

Il est difficile cependant de présenter clairement la place des techniques institutionnelles dans les courants actuels de pédagogie et de psychothérapie, non que leur existence ne puisse être située dans une histoire, mais au contraire il semble qu'elles ont à se réclamer de différents courants parfois contradictoires.

De plus, dans certains cas, il s'agit d'analogie fortuite, de redécouverte dans le contexte actuel de principes lancée 50 ou 100 ans plus tôt, alors même qu'on peut s'assurer qu'une ignorance réelle de ces principes fait qu'ils n'ont pu avoir sur la pratique de certains maîtres une quelconque influence.

Nous essayerons de montrer en quoi les grands courants de la pédagogie depuis le siècle dernier ont pu s'apparenter aux mouvements actuels et comment l'histoire récente et le développement des sciences humaines ont pu infléchir des tentatives plus récentes. Comment politique et idéologie prennent place dans la position de ces mouvements.

Il peut n'être pas inutile de rappeler quelques principes sur lesquels se sont élaborées les théories de Psychothérapie Institutionnelle : l'accent est mis au départ au moment de l'occupation allemande en France sur les théories d'Herman Simon, qui considérait l'E.P. comme une collectivité malade et qui avait lancé l'idée : soigner le milieu d'abord avant de faire de la psychiatrie.

Soigner le milieu d'abord, le Dr Tosquelles, à St Alban mit cette maxime en pratique dans les conditions que l'on sait et l'activité qui en résulta se trouva être bénéfique sur un grand nombre de malades. (1)

Par la suite, le Dr Oury à la Clinique de Cour Cheverny continua à approfondir cette direction de travail et dans une clinique privée, qui était le noyau d'un collectif s'élargissant, se créèrent des institutions mobiles garantes que ne se reproduisent pas des mécanismes aboutissant à l'aliénation des membres de ce collectif. (2)

En ce sens, l'accent est mis sur la nécessité de lever tous les systèmes d'aliénation en favorisant les échanges.

(1) Voir le chapitre très documenté dans Pédagogie Institutionnelle. Ch. 4 p. 192.

(2) Voir thèses et travaux de la SPI.

Il va sans dire qu'il peut s'agir d'échanges plus complexes qui interviennent dans les rapports interpersonnels ou des catégories analytiques doivent être utilisées pour saisir à quel niveau se situe l'aliénation.

C'est pourquoi les expériences pédagogiques se rapprochant le plus des expériences de Psychothérapie Institutionnelle semblent être celles qui centrent leur doctrine sur cette nécessité de briser l'aliénation du groupe de la classe par une mise en application de techniques visant à lever la contrainte, la répression que pourrait faire peser sur l'enfant la société ou l'adulte la représentant, ainsi que la nécessité que le groupe se donne de nouvelles règles ou lois internes à son fonctionnement.

L'hypothèse à vérifier est que cette nouvelle structure du groupe permet que se réalise pour chacun le maximum des possibilités de son individualité de sujet.

On est loin des options des pédagogues réformistes de l'école nouvelle avec leur idéologie spéculative sur le "respect de l'enfance", la foi dans le caractère "naturellement bon" de l'enfant, la confiance dans la "nature humaine" et la "Nature" tout court, qu'on rencontre encore dans les théories du promoteur de l'école nouvelle : Célestin Freinet.

1^o Chapitre

LA PÉDAGOGIE SOVIÉTIQUE

1^o partie :

MAKARENKO.

Parler de la Pédagogie Soviétique, c'est nommer d'abord Makarenko. Il ne s'agit pas de reprendre tout ce qu'on sait de l'expérience de Makarenko, mais de situer ce qu'ont pu en tirer les pédagogues modernes.

En buttes aux spécialistes titrés et savants qui le méprisaient autant qu'il les méprisait lui-même, Makarenko fut le plus grand pédagogue soviétique, en même temps que l'écrivain de ses expériences. (1) On peut apporter un certain nombre de critiques à la conduite de ses expériences et aux principes mêmes qui les sous-tendaient et qui peuvent se comprendre à travers ce que Makarenko laisse entrevoir de son idéologie, de ce qu'il concevait comme la future société socialiste. Mais telles qu'elles se sont développées, les expériences de ses deux "colonies" ont eu à s'opposer aux théoriciens traditionnels, à s'implanter avec une lutte de tous les jours contre les autorités, dans un milieu hostile. Ceci a provoqué un embryon de soudure du groupe, d'appartenance collective, de lutte pour l'existence, nécessaire pour remplacer les initiatives personnelles de contestations de chacun. La "rééducation" terme que Makarenko récuse commençait par cela. Il s'agissait de la même société, mais on s'y mettait à plusieurs pour lui résister tout en acceptant quelques concessions indispensables pour ne pas faire rejeter un groupe que chacun avait commencé à investir.

On retrouve à plusieurs endroits l'apparition de cette inversion de la demande signalé par Deligny à l'hôpital d'Armentières (2), le colon aime sa collectivité, c'est sa famille, son lieu d'existence, c'est là où sont ses intérêts,

(1) Plus grand non par sa doctrine peut-être, mais par son expérience pratique.

(2) Cf. 2^o chapitre.

ses aversions, son souci, à un moment, qui vient rapidement le plus souvent sauf quelques exceptions de taille (voir Rijikof dans "Les Drapeaux sur les tours), le colon inverse sa demande non seulement il accepte de rester (moment secondaire, après n'avoir fait que désirer partir), mais il n'accepte plus de partir.

Face à la difficulté, la lutte pour l'existence bien décrite, Poème Pédagogique (1), primant toute considération et donnant leur accent aux premières lois, aux premières règles s'instaure un embryon de "régime" collectif où on reconnaîtra les conditions de certaines expériences (St Alban), pendant la guerre, Deligny et Armentières, la Grande Cordée, les débuts de la clinique de Cour Cheverny, (2) etc...

C'est un fait commun à toutes les échelles de la collectivité, que lorsque son existence est menacée, se développe un idéal de résistance, recueil des projections de chacun, déplacement des buts immédiats, tant la sécurité individuelle fait corps à ce moment avec la sécurité collective. C'est un lieu commun de rappeler les investissements solides créés en cas de guerre, de résistance ou de combats clandestins, investissements qui se poursuivent de longues années après par des restes organisés : "Associations d'Anciens de la Résistance, l'Association d'Anciens Combattants de la guerre de 14, ou de 39" etc...

Mouvements qui se concrétisent parfois dans l'action politique sur des options prises des années auparavant et qui rendent difficilement convertibles les affects afin de faire face aux problèmes immédiats.

(1) Poème Pédagogique. Premier ouvrage racontant la fondation et l'existence de la Colonie Gorki.

(2) Cf. G. Michaud diplôme d'Etudes supérieures de philosophie "La notion d'institution dans ses rapports avec la théorie des groupes" 1958. Réédition de la Faculté de Nantes, p. 41 et suivantes.

De cette "lutte" pour l'existence, découle l'importance immédiatement perçue par les enfants de la responsabilité de chacun à la mesure de ses moyens, la notion de vrai travail et les premières lois sanctionnant toute barrière dans le processus de lutte. La collectivité étant investie, son existence nécessaire et dépendant de chacun, tout geste d'opposition, de résistance ou de mauvaise volonté vis-à-vis de cette collectivité-là, et non plus de la société, est immédiatement perçu par les enfants comme dangereuse pour le début d'ordre ou de stabilité mis en place. D'où la nécessité de faire "quelque chose" qui n'est pas forcément une sanction, mais un acte propre à stopper les résultats sur la collectivité de ces marques d'opposition. Cela peut faire saisir pourquoi à travers les récits de Makarenko, les enfants ont cette possibilité de s'ingérer aussi facilement de façon presque caricaturale en petits juges, tenant compte de tous les facteurs et proposant souvent la solution la meilleure que n'aurait pas trouvée un adulte.

Cette attitude participe au début de l'expérience autant d'une réaction de défense du groupe et d'appartenance au groupe que d'une attitude "intégrative" d'un individu au groupe, réaction qui sera plus nette plus tard après quelques mois de la vie de la colonie où certains colons identifiés à la morale du groupe, se feront plus facilement les censeurs d'un acte qui ne met plus autant le collectif en danger. (1)

Et c'est peut-être là un des risques d'une entreprise pédagogique à aussi long terme que les colonies de Makarenko, lorsque l'idéologie de la collectivité se trouve superposée, canalisée par l'idéologie de la Société qu'elle finit par rejoindre, fut-elle communiste.

(1) Voir Makarenko, les Drapeaux sur les tours.

C'est ainsi que la notion de "vrai travail" que peut retrouver elle-même la petite collectivité à ses débuts, se trouve être associée rapidement à la notion de travail productif mis en valeur par la société socialiste, l'entreprise pédagogique étant elle-même une entreprise de production de producteurs :

" J'estime que l'éducateur doit avoir le sens social. En élevant quelqu'un, je dois savoir exactement ce qui sortira de mes mains. Je veux répondre de mon oeuvre et de celle de mes collaborateurs futurs ingénieurs et maitres ouvriers que je suis en train de former, de toute cette organisation, des aviateurs, étudiants, enseignants que je fabrique. Je porte la responsabilité de cette production.

Mais pour pouvoir être responsable de sa production, il faut savoir à chaque moment de sa vie d'éducateur ce qu'on veut et ce qu'on cherche à obtenir," (1)

C'est pour cette nécessité pour l'enfant d'être confronté au monde du travail et formé par lui que les théories de Nakarenko et Blonskij se rejoignent, suivant en cela la 10ème thèse du manifeste communiste où Marx donne le principe de base de toute réforme socialiste de l'éducation. (2)

- 10ème thèse : "Éducation combinée avec la production matérielle".

En 1918, le décret du 15 Octobre devait mettre en pratique cette thèse par une pédagogie du travail dont voici l'extrait cité par "Partisans" (3)

(1) Nakarenko. Discours de clôture d'un entretien, le 18 Oct.38 avec les lecteurs du Palais de la Culture Kirov-Léninegrad.

(2) Oeuvres complètes de Karl Marx. La Pléiade p;132

(3) Partisans : p. 133 in Théo Diétrich : F.F. Blonskij.

"C'est le travail productif qui doit constituer la base de la vie scolaire. Il doit être lié à l'enseignement de façon étroite et organique ... de ce point de vue, l'école est une école commune étroitement et organiquement liée par ses processus de travail au monde environnant. La vieille discipline, qui entrave l'ensemble de la vie scolaire et le libre développement de la personnalité de l'enfant, n'a rien à faire de l'école du travail.

Le travail productif collectif et l'organisation de la vie scolaire dans son ensemble doivent assurer l'éducation des futurs citoyens de la République Socialiste" ...

Les principes de ce décret, on le sait, ont été en U.R.S.S. appliqués dans des milieux extérieurs à l'école. Makarenko, dans ses colonies, s'en est fait le champion. Mais ce qui avait été possible dans les colonies n'a pas été appliqué à l'école publique et les classes soviétiques actuellement ressemblent beaucoup aux classes du primaire français telles qu'elles sont stigmatisées par F. Oury comme "classes casernes". Ce n'est que lorsque les enfants avancent en âge que l'aspect des classes et des colonies se rejoignent : "Les ~~grand~~ élèves fabriquent des meubles, des blouses équipent électriquement (Léninegrad) et même construisent entièrement l'école (Prokopievsk)." (1)

Le problème de la production de marchandises entraînant celui de la connaissance des échanges possibles et celui du maniement de la monnaie, on conçoit que cela entraîne des positions diverses quant aux possibilités de les assumer.

(1) Vers une Pédagogie Institutionnelle, p. 212

Les colons de Gorki et de Djerszinski étaient intégrés dans le système social et utilisaient pour leurs ventes et achats, le système monétaire dans lequel ils étaient engagés. De plus, dans les dernières années de Djerszinski, ils s'autofinançaient et reversaient même une marge de bénéfice à l'état.

" Au cours de ses 8 années d'existence, la Commune Djerszinski n'a émargé qu'une année au budget. Celles d'après, elle refusait toute subvention du gouvernement et se suffit à elle-même. En outre, durant les 5 dernières années, elle put non seulement couvrir, sur ses propres ressources les frais d'entretien de l'usine, les logements des travailleurs, nourriture, vêtements et le reste, ainsi que l'école, mais encore verser aux caisses de l'état 5 millions de roubles de bénéfice net annuel." (1)

Il va sans dire qu'autant intégrés dans le système économique, l'usage de la monnaie de ce système était impératif. C'est le cas de toute coopérative, scolaire ou non, directement liée au contexte social où elle a à s'insérer et un des motifs de critique du système de "monnaie intérieure" ou de tout système paramonétaire qui isole le groupe des utilisateurs de la société globale pour une raison d'utilité, de pratique ou de prudence, souvent justifiée.

Exemples : les jetons marqués de certaines coopératives scolaires, (évoquant les jeux qui payent par "figure de billet", comme le Monopole ou la valeur inscrite n'a plus aucune signification.)

La "monnaie" intérieure anciennement utilisée dans les clubs de malades des hopitaux psychiatriques.

(1) Makarenko : Rapport du 29 Mars 1939 à la réunion des instituteurs du chemin de fer. Moscou Iaroslavl.

Les billes colorées des colliers des "gentils membres" du Club Méditerranée, etc...

C'est un point qui pourrait être l'objet d'une discussion avec les pédagogues institutionnels, l'emploi d'un système para-monétaire chez les enfants les plus jeunes est-il le résultat d'une impossibilité à utiliser le système monétaire courant, une concession au règlement administratif, aux difficultés rencontrées dans les familles, ou se base-t-il sur le résultat d'expériences l'ayant fait choisir préférentiellement ?

Déviée de son principe de base, il semble donc que l'acceptation de la 10ème thèse du Manifeste : Education combinée avec la production matérielle ait été comprise comme : Education par la production matérielle ou conjointe à la production matérielle; mais aussi bien dans les écoles soviétiques que dans les organisations para-scolaires, on peut remarquer qu'il existe d'un côté la pédagogie et de l'autre la production, ce qui ne sera pas ainsi dans les thèses de Pavel Pétrovitch Blonskij dont nous parlerons plus loin.

Un des grands principes Makarenkiens repris par les pédagogues institutionnels est celui de "discipline librement consentie".

Nous avons vu que cette discipline découle de la nécessité pour chacun de respecter la loi du groupe, loi qui a surgi lorsque le groupe a dû faire face aux difficultés. C'est principalement aux tout débuts de la Colonie Gorki qu'on peut voir dans l'oeuvre de Makarenko (1) se dégager les premières ébauches de loi et de réglementation de la collectivité, les premières institutions. Cependant, comme dans les mouvements scouts, ce qu'on peut reprocher à Makarenko c'est que les règles du jeu ne sont pas vraiment données par le groupe.

(1) Poème Pédagogique. Op. cit.

Celui-ci les retrouve, les recrée, mais Makarenko se donne comme celui qui sait, pas tout bien sûr, mais que les choses doivent se passer comme cela. C'est ainsi qu'il apportera son concours à l'intensification de l'organisation de la collectivité par un nombre important d'institutions qui semblent avoir été figées et sans souplesse pendant de nombreuses années.

Pendant les 2 colonies, la même structure est mise en place : équipes, chefs d'équipes, commandants, conseil des commandants, commandant de jour. Cette fonction étant instituée autant pour apprendre le maniement de la discipline que pour briser les systèmes hiérarchiques potentiels, chacun faisant l'apprentissage de la responsabilité et de la subordination.

"Un camarade doit savoir se subordonner à un camarade, non pas simplement se subordonner, mais savoir le faire, disait Makarenko et un camarade doit savoir commander à un camarade, c'est-à-dire lui confier telle ou telle mission exiger de lui qu'il remplisse telle ou telle fonction et prenne telle ou telle responsabilité ... ainsi ce jeune garçon qui pendant qu'il exerce ses fonctions de commandant de jour dirige pour 24 heures la collectivité et qui demain se subordonnera à un nouveau chef, offre un exemple de cette forme d'éducation. J'allais même plus loin en ce sens que je cherchais à créer un réseau d'interdépendance entre les différents mandataires de la collectivité conçu de telle sorte que l'autorité et la subordination fussent le plus souvent possible, réciproque". (1)

Où l'on voit que d'une certaine façon, Makarenko tire les ficelles, qu'il est le "pédagogue" et qu'il a une méthode.

(1) Makarenko, Les Drapeaux sur les Tours. p. 151

C'est ici qu'il faudrait comparer ce qui est entendu par loi du groupe, discipline du groupe. Lorsque Makarenko utilise ce terme il s'agit de la discipline en vigueur dans le groupe, pas forcément celle mise en place par les enfants eux-mêmes.

Qu'en est-il du problème du pouvoir ?

La discussion est engagée de savoir si dans les milieux institutionnels il doit y avoir un "pouvoir médical" visant à orienter dans telle ou telle direction la spontanéité des groupes de malades. Sur ce point, beaucoup de thèses s'affrontent, que nous ne pouvons développer. De même quel doit être le rôle du maître ?

Bien sûr, il se soumet au conseil, il a une voix comme les autres. Mais Makarenko était pédagogue, directeur de la Colonie, avait un rôle, un lieu d'action, une présence, les enfants le situaient comme tel, "celui qui peut" ... La surprise étant justement qu'il se servait de ce rôle dont les enfants l'avaient investi de façon non prévue ...

Exemple : Le chapitre : "Une lettre pour vous", qui illustre la méthode d'action par influence sur les pupilles, à laquelle Makarenko se réfère à la fin de son ouvrage. (1)

"J'ai fréquemment recours à ce moyen. J'aurais pu convoquer celui qui avait commis une faute, et lui infliger une réprimande, mais je ne procédais pas ainsi. Je lui écrivais le matin une note pour le prier de ne pas manquer de se rendre à mon bureau, à onze heures. Je ne me proposais même pas de lui dire rien de particulier, mais je savais qu'il resterait dans l'attente de cette entrevue.

(1) Les Drapeaux sur les Tours. Opus cité.

Il se dirait à lui-même maintes choses, ses camarades lui en diraient d'autres et il m'arriverait déjà mûr. Tout ce que j'aurais alors à faire serait de lui dire :

"Bien, tu peux aller", mais chez ce jeune garçon ou cette fillette, un certain processus intérieur n'aura pas manqué de se produire."

Makarenko se sert donc de son rôle d'une façon qu'il sait produire un certain effet. Cette façon de faire, de provoquer cette réaction montre une connaissance psychologique qui participe à son art pédagogique. Mais cet art, pour l'exercer disait Makarenko, il suffisait d'être une "personnalité" solide, l'accent étant mis sur l'effet à produire sans chercher à approfondir le mécanisme de cette action : ailleurs il dit : "Vous pouvez les traiter avec la dernière sécheresse, faire preuve à leur égard d'une exigence tracassière, ne pas les remarquer s'ils restent plantés sous votre nez, vous pouvez même répondre avec indifférence à leur sympathie, si vous vous montrez brillant au travail ... Ils sont tous de votre côté et ne vous trahiront pas. Peu importe en quoi se manifestent vos capacités et ce que vous pouvez être : menuisier, agronome, forgeron, instituteur, mécanicien.

Makarenko a donc acquis par sa longue pratique un maniement dosé des effets qu'il peut produire sur le groupe et ce maniement, il s'en sert, ainsi que celui des effets de certaines situations dans le milieu qu'il avait mis en place. Au moment des expériences de Makarenko, la psychologie développée en Union Soviétique, était la psychologie pavlovienne. Les connaissances sur les réflexes conditionnels étaient

admises et généralisées, le langage devenait un 2ème système de signalisation, les théories sur l'apprentissage du comportement avec leur foi dans les expériences répétitives, le milieu étant considéré en soi comme un réactif qui doit provoquer la réaction adéquate au bout de quelques essais erreurs, pour l'animal, ou répétitions chez l'homme.

Il existe de multiples autres exemples chez Makarenko de cette attente de la réaction juste.

Par exemple, lorsque le conseil des commandants, (chacun étant déjà un représentant de la collectivité), avait le comportement adéquat envers un déviant, en fonction de la règle de la Colonie, cette règle se trouvait être ressentie par celui-ci comme un mur que le milieu opposerait à son désir individuel et modelait ensuite le comportement de ce déviant en agissant comme stimulant conditionnel ...

On pourrait poursuivre en développant dans les théories de Makarenko, ce qui se rapproche des théories institutionnelles, mais nous essayerons plutôt d'ouvrir sur ce qui les démarque. Ce qui frappe d'emblée est cette non ouverture de Makarenko vers une recherche de la compréhension de son mode d'action. Nous l'avons dit Makarenko voulait agir et se méfiait des "scientifiques, pédago, psycho, ..." etc... il se faisait contre eux complice des enfants ou inversement, ainsi qu'il le raconte dans "les Drapeaux".

"Un homme vient à la Colonie, s'y promène, regarde, sort un bloc-notes, et avant même de poser une question, ses yeux s'humectent déjà du pressentiment d'émotions romantiques.

- Eh bien, comment ça va ?

- Que désirez-vous savoir ?

- Comment dirais-je ... en venez-vous à bout ?

- Ça va, on s'en tire.

- Heu ... hum ... pourriez-vous me raconter, vous savez un de ces cas difficiles ?

- Zakharov, d'un air ennuyé, cherche son porte-cigarettes.

- Pourquoi faire ?

- C'est très important, vous savez. Nous comprenons ... la rééducation. Bien sûr, ils sont réformés à présent, mais ... je me représente comme cela a dû vous être difficile :

- La rééducation ...

-

Zakharov fouille dans sa mémoire. Il y a bien eu autrefois, mais c'est si loin, quelque chose dans le genre de la rééducation. Il regarde ce visiteur enflammé de curiosité romantique et se demande à part soi : Comment s'en débarrasser le plus facilement ? En lui prouvant qu'il n'y a besoin d'aucune rééducation ? Ou bien mentir tout simplement et lui débiter quelque histoire ? C'est de beaucoup plus aisé à vrai dire. De tels malentendus ne manquaient pas de tragique pour Zakharov. Mais plus tragique encore lorsque vinrent le voir des amis du commissariat de l'instruction publique.

Ils voyaient des gens, des machines, des fleurs, examinaient chiffres et rapports. Leurs sourcils avaient un froncement poli à la vue des êtres vivants et de leurs lèvres s'échappaient des grognements polis à la lecture des papiers, mais à leurs visages Zakharov voyait qu'ils n'ajoutaient foi à rien.

- Ce sont des enfants abandonnés ?

- Non, ce sont des colons.

Volodia Behounok, sur la banquette, émet un ricanement silencieux.

- Tenez ... ce petit là ! C'était un enfant abandonné ? Volodia se lève, et lançant à Zakharov un regard amical et complaisant :

- Je suis un colon de la 4ème équipe.

- Oui ... mais avant. Avant tu étais un enfant abandonné ?

Volodia, on ne sait pourquoi, trouve sa situation d'une drôlerie irrésistible. Il n'a que le temps de se tourner pour rire, dans le coin de la banquette.

Il lui fallut cependant répondre :

- J'ai ... j'ai oublié.

- Comment, tu as oublié ? Tu as oublié que tu étais un enfant abandonné ?

- Oui, oui ...

- Ce n'est pas possible !

- Ma parole.

Volodia s'était exprimé avec une sincérité convaincante, mais il leur semble que le gamin se moquait d'eux, ce qui était parfaitement possible, ou qu'en cette maison, tout le monde s'était donné le mot. Les amis s'en allèrent déconcertés. Il leur était rarement arrivé de trouver une conspiration aussi unanime".

Bien sûr, Makarenko avait raison d'avoir cette défiance, mais il ne faut pas oublier qu'hors la psychologie officielle, tout autre ordre de recherche était banni, Freud, depuis l'avènement du socialisme a été officiellement contredit en U.R.S.S., jusqu'à très récemment. On se rappellera les controverses difficiles avec les psychiatres communistes représentant les théories marxistes orthodoxes lors des discussions ayant abouti à l'ouvrage : "27 opinions sur la psychothérapie". (11^o Spécial de la Raison n^o 19).

Ce n'est que tout récemment que le Cercle d'Etudes Marxiste a entamé un cycle de discussions sur "Marxisme et Psychanalyse et que la doctrine officielle s'entrouvre légèrement. Cependant, au Congrès de Psychologie de Moscou en 1966, aucune intervention ne portait sur la ou les psychothérapies, on ne faisait pas mention du nom de Freud et lorsque nous avons voulu discuter avec des psychiatres d'hôpitaux périphériques de Moscou de la psychothérapie des psychoses, c'est comme si nous avions parlé d'une monstruosité.

Les techniques institutionnelles se situent, en France dans un autre contexte et la Pédagogie en a bénéficié. La psychologie américaine, la science du comportement, les théories des groupes et leurs dérivés, les recherches de la psychosociologie, ont pu apporter aux techniciens des groupes naturels, mais infiniment moins que la psychanalyse, ouverture possible d'une réponse à cette question :

"Qu'est-ce qu'on fait là, comment moi qui suis là est-ce que j'agis, qu'est-ce que je fais, et pourquoi ?". Toutes ces questions que la théorie freudienne permet de poser en d'autres termes que ceux de la psychologie et de la psychosociologie et qu'ont décidé de se poser les "simples" instituteurs des classes coopératives faisant partie du G.E.T.

2ème partie :

BLONSKIJ.

Rejeté pendant l'ère stalinienne par la pédagogie officielle, comme pédagogue "pseudo-socialiste", Pavel Petrovitch Blonskij, verrait aujourd'hui ses théories s'imposer avec plus de force encore que pendant la période post-révolutionnaire.

A l'origine, avec quelques autres pédagogues, au décret déjà cité du 16 octobre 1918 instituant la pédagogie du travail (combinée à la production matérielle), P.I. Blonskij avait tenté de suivre un marxiste conséquent, les principes proposés dans ce décret. Enseignant la pédagogie à l'école normale, il n'eut pas l'occasion de mettre sur pied lui-même ses théories et sa pensée doit être présentée d'après ses différents ouvrages. (1)

Comme Pékarek, comme Marx, Blonskij pense que seule le travail adjoit à la production matérielle assure une formation à la fois multivalente et communiste. L'usine ainsi que pour Pékarek, devient pour l'enfant, le lieu éducatif véritable et irremplaçable.

Comment Blonskij a-t-il adapté à la pédagogie des enfants plus jeunes ses principes de formation par le travail ? Dans ses ouvrages, il tente surtout de donner des directives d'organisation pour les écoles primaires.

Dans l'école unique de travail et de formation Blonskij propose :

(1) Surtout : sur le programme et l'organisation des écoles primaires, l'école du travail (Moscou 1919) voir également l'article de Théo Diétrich dans "Partisans".

"1° - Jardin d'enfants dans l'école du travail, de 3 à 7 ans avec fréquentation pour tous les enfants d'âge pré-scolaire.

"2° - Ecole élémentaire du travail, ou école du premier degré, de 8 à 13 ans qui s'identifie, ainsi que nous aurons à le montrer à la vie en "continue."

"3° Ecole du travail pour adolescents, ou école du second degré de 14 à 18 ans, qui s'identifie à l'usine. (1)

Ce programme étant adapté à la mesure des moyens de l'enfant le problème étant : Comment peut-on "en partant des qualités innées de l'enfant, faire accéder ce dernier à la civilisation industrielle moderne" ?

Aux trois niveaux proposés, Zlenskij tient compte de l'activité habituelle de l'enfant d'âge correspondant de ses difficultés, de ses différentes préoccupations, de ses possibilités d'attention, de mémoire, d'intérêt.

C'est ainsi qu'au jardin d'enfants, il concilie la forme habituelle d'activité de l'enfant qui est le jeu, son activité inventive et le domaine limité de celle-ci, (la maison, le quartier) pour proposer :

- Une imitation par le jeu de l'activité des adultes au travail : jouer à conduire un train, une voiture, etc...

- Une abolition du "programme" mais une exploration du domaine de l'enfant (famille, maison, quartier) par des excursions, des entreprises de découvertes pour répondre à certaines questions des enfants, qui ressemblent beaucoup aux techniques employées par les pédagogues modernistes : centres d'intérêts, enquêtes, etc ... Ceci en partant des désirs de l'enfant ce qui lui fait formuler le principe qu'au jardin

(1) L'école du travail. (Moscou 1919) 1er volume p. 22

(2) id. p. 19

d'enfants, celui-ci doit mener une vie d'enfant, sans greffe de connaissances des adultes.

Au 2ème stage de l'école élémentaire du travail, (1er degré) les intérêts de l'enfant s'élargissant l'école doit s'appliquer à permettre à l'enfant des investissements plus solides dans des tâches continues. L'enfant, plus autonome par rapport aux parents, s'ouvre au monde extérieur et son désir s'échappe de sa famille. Il cherche à savoir, sa curiosité s'aiguise en même temps que sa mémoire organise ses connaissances en un savoir personnel réglé par ses intérêts propres.

L'univers élargi s'ouvre à sa curiosité alors même que son univers familier, bien connu, peut faire l'objet d'expériences en toute sécurité. Blonskij insiste sur l'importance du développement de l'intérêt chez l'enfant du moins chez l'enfant normal. C'est ce qui se passe lorsqu'un milieu névrotique conduisant à une évolution pathologique n'a pas inhibé chez lui les pulsions scopophiliques et où le poids des contraintes affectives (pour ne pas abuser de concepts analytiques dans cette simple présentation) n'a pas empêché la libre disposition de sa curiosité. (1)

Plus récemment, une étude détaillée de ce problème a été entamée par le Dr Jean Cury (2) dans une conférence du C.D.T. Un essai de compréhension à partir des symptômes que présente l'enfant en classe : (fatigue, désintérêt, inattention, incompréhension), lui permet de situer la complexité des éléments intervenant dans le symptôme de fatigue, la difficulté de saisir ce qui se passe à propos de chacun des symptômes connexes, difficulté qui ne peut se comprendre

(1) Ce commentaire, bien entendu, n'est pas développé dans F.P. Blonskij, la psychanalyse subissant le même sort dans la pédagogie de Blonskij que dans celle de Kakarenko.

(2) La fatigue en milieu scolaire. Revue "Recherches"

de façon univoque, mais qui fait intervenir toute l'histoire du développement psychique de l'enfant, ses rapports avec ses parents, la façon dont le travail scolaire est investi, les implications inconscientes pour l'enfant de l'échec ou de la réussite et leur signification par rapport au point où se trouve fixé son désir actuel, etc ... Blonskij fait donc preuve en dépit de sa défiance envers la science psychologique, d'une finesse qui ne s'est pas démentie lorsqu'il insiste sur cet aspect que doit revêtir le 2ème degré de l'école du travail.

Un regret que Blonskij semble un peu trop assimiler, intérêt et tendance au travail productif et que cette tendance "cadre" si bien avec l'ensemble massif de sa théorie. Cette assertion se trouve cependant vérifiée.

"La tendance au travail productif est liée à l'intérêt."

Mais on aurait souhaité que ce soit l'épreuve des faits qui ait permis de la formuler. Cela n'a pas été. Nous l'avons dit, Blonskij est un théoricien, ce qui n'empêche pas la justesse de beaucoup de ses vues.

L'organisation du 2ème degré de l'école du travail doit donc être conçue non comme une école, mais une maison, (collectif dirions-nous). Les enfants expérimentent ce terrain qui est le leur, dans une vie commune où l'enfant doit acquérir ses connaissances, "au gré des occasions".

Mès lors, on voit Blonskij en rupture avec la tradition et en pleine contestation de l'institution "école" telle qu'elle devrait se présenter sans la forme de passage du Socialisme au Communisme.

En ceci, il se trouve en conformité complète avec les théories marxiste et léniniste, lorsqu'elles analysent la dégénérescence de l'Etat :

Donc, plusieurs "principes" révolutionnaires chez Blonskij : mise en cause de :

- 1 - La "classe" de durée bien définie.
- 2 - Les "matières" d'enseignement qui font place à la "réalité concrète" de la vie sociale.
- 3 - La "classe" dans laquelle les enfants sont regroupés d'après leur niveau de développement.
- 4 - La forte insistance sur le travail intellectuel ou encore le rejet de l'activité manuelle.
- 5 - La classe assise.

Tous ces principes peuvent selon Blonskij être appliqués plus facilement si les enfants disposent d'un lieu à eux, "un emplacement libre" dit Blonskij, où leur expérimentation ne soit pas limitée.

Il est un des premiers à insister également sur la notion qui sera reprise par quelques pédagogues modernes s'appuyant soit sur des connaissances de psychologie de l'enfant, de son développement et de ses investissements sur l'espace, soit sur les travaux de l'école de psychothérapie institutionnelle (1) et les recherches de psychiatres et analystes de malades psychotiques, enfants et adultes (2). Cette importance de l'investissement de l'espace, des limites du corps dans l'espace vécu a été souvent soulignée.

Des études nombreuses insistent sur la projection externe des parties du corps des psychotiques, les expériences de morcellement, d'éclatement, avec viviscence de certaines parties pour elles-mêmes envahissant le corps entier et l'espace proche.

(1) En particulier travaux de J. Oury et récemment thèse de J.P. Muiard. (A paraître)

(2) Travaux de Gisela Pankow, François Tosquelles, Salomon Reisnick.

Ces travaux, connus en partie des pédagogues du G.E.T. ont permis que s'éveille leur attention aux problèmes des enfants psychotiques dans la classe, alors que déjà certains de leurs travaux (1) faisaient mention de l'existence capitale des différents lieux investis par l'enfant, lieux nécessaires à sa sécurité, ou lieux pourvus de danger, importants à expérimenter ou à investir comme lieux de travail. On retrouve dans la notion "d'emplacement libre" où les enfants du 1er degré font leurs expériences de Robinsonnage d'été une analogie avec la nécessité du "terrain vague" signalé par F. Oury dans un article déjà ancien. (2)

Le Robinsonnage d'été cependant est une colonie scolaire où pendant les mois d'été, les enfants venus avec leurs seuls vêtements doivent réinventer en les expérimentant, les différentes étapes du développement de l'humanité.

"Ainsi, à l'extrême étonnement des enfants, nous vivons, "comme des sauvages". Tout comme eux, nous préparons nous-mêmes notre nourriture. La pierre donne le marteau, le mortier, le pilon ... Comment évide-t-on les pierres ? Par exemple, au moyen de sable gros. Comment y perce-t-on des trous ? Avec un os ou avec une pierre à aiguiser. C'est de cette façon que du grain nous tirons la farine. Le grain, nous pouvons le récolter à la fin de l'été sur notre propre champ que nous avons cultivé avec la houe primitive et la charrue ordinaire, ce qui a permis à l'enfant de bien se rendre compte que la charrue est née du bâton et de la houe.

(1) Chapitre sur "les lieux" dans "Vers une Pédagogie Institutionnelle".

(2) La mort du Terrain Vague par F. Oury dans Recherches Universitaires.

Mais il est évident que nous ne pourrions pas vivre de cette seule nourriture. Aussi, d'une part, nous allons chercher les fruits de la terre, et d'autre part, nous vivons bien entendu des provisions achetées sur le marché, et ici se pose la question de savoir, comment se nourrissaient les peuples primitifs." (1).

Dans ce programme Blonskij se réclame expressément de Rousseau, l'enfant ayant vécu ce Robinsonnage doit être développé, curieux, alerte et doit avoir emmagasiné des expériences qui seront plus tard élaborées à l'école.

Cette première année à l'école (1er degré de l'école au travail) est, nous l'avons vu, destinée à expérimenter et connaître le milieu proche : Les plans de travail s'organisent en fonction des intérêts de l'enfant et l'abord s'en fait d'une façon semblable à celle qu'on retrouve chez les pédagogues modernes et dans les classes actives.

"Voici sous cet angle, l'un des plans de travail proposés.

Le commerce dans votre quartier.

... Les enfants entreprennent des excursions; ils visitent différents magasins, (alimentation, boucherie, quincaillerie, pharmacie), où ils recueillent les renseignements dont ils ont besoin. Etant donné que le quartier n'est pas à même de couvrir tous les besoins vitaux, il faut inéluctablement prendre le chemin du centre.

Dans le centre, les enfants trouvent les bâtiments qui abritent les diverses institutions sociales. Ils étudient et établissent clairement les fonctions de celles-ci, ce qui représente de quoi travailler pendant plusieurs semaines.

(1) F.F. Blonskij L'Ecole au travail. Livre I p. 54

L'expérience acquise au cours des excursions est exploitée sous forme de récits de calcul, de représentations orales, graphiques, plastiques et de travaux écrits." (1)

Ainsi donc le "travail industriel productif" que l'enfant de 8 ans n'est pas capable de produire fait place à la méthode des excursions, analogue à celle des classes coopératives (la sortie enquête).

Progressivement l'accent passe de la consommation à la production.

Les enfants enquêtent chez les producteurs et, nous dit Blonskij, sont commentés lorsqu'ils se présentent les problèmes de législation du travail, les accidents, les maladies professionnelles, et ceux d'ordre plus général concernant l'économie et le budget.

Ceci mérite d'être signalé car on sait la difficulté d'entamer ce genre de discussion dans les sorties-enquêtes des classes coopératives de notre école publique, ainsi qu'on peut le lire dans le chapitre sur la sortie-enquête du livre "Vers une Pédagogie Institutionnelle" (2)

"Ces enfants imprimeurs qui gèrent leur budget, achètent, vendent, ces fils d'ouvriers ont parfois d'indiscrètes curiosités.

Lors d'une précédente visite, Charlie, trésorier, n'avait-il pas demandé innocemment au fraiseur artisan et patron :

"Vous travaillez pareil, mais vous gagnez plus que si vous étiez ouvrier ?"

La réponse avait été ~~un peu~~ vague, les prix des machines, le poids des impôts, les charges sociales, etc ...

(1) L'école du travail. Livre 1 p. 62

(2) Vers une Pédagogie Institutionnelle. Aïda Vasquez et Fernand Cury opus cité.

D'où cette autre question.

"Alors, pourquoi vous redevenez pas ouvrier ?"
 puis, "Comment ça se fait que les machines, elles gagnent de l'argent ?" ...

Et aussi une discussion mémorable où il avait fallu aborder des notions aussi scandaleuses que celles de capital, de profit, de salaire, de légitimité de la propriété, distinction entre biens de consommation et biens de production entre régimes capitalistes et socialistes, etc...

Toutes choses évidemment hors programme scolaire et qui ne sauraient intéresser des garçons normaux de 14 ans confrontés chaque jour avec ces réalités, mais qui avaient passionné les plus âgés de ces "pauvres débiles" ... (1)

L'accent mis sur la production matérielle se développe pendant toute la scolarité, toujours basé sur la canalisation de l'intérêt progressif de l'enfant. A partir des expériences de Robinsonnage et son apprentissage premier de domination de la nature, l'enfant est supposé découvrir la notion d'outil, prolongement de la main, aidé dans le geste désiré par elle et dépassement de son impuissance, inventé par l'homme. D'abord il découvre l'outil agricole, puis choisit le système agricole le plus progressif, qui facilite l'exploitation de l'homme.

Menez donc une vie d'agriculteurs civilisés et actifs et puisse le travail actif immédiat que représente cette action sur la nature vous enseigner et vous éduquer tout comme il a enseigné et éduqué toute l'humanité, qui a jadis mené une vie analogue ! Les plans de travail préconisés par Blonskij pour les 4 années suivant cette première année agricole, s'organisent autour de production diversifiées :

(1) Vers Une Pédagogie Institutionnelle p. 67

jardin, confection, menuiserie, mécanique, etc ... pour aboutir le 5ème été au travail en tant qu'ouvriers métallurgistes "conscients et formés".

Conscience et formation dont Blonskij est convaincu qu'elles seront acquises après les 5 années d'éducation par l'école du travail.

En effet, l'apprentissage de la productivité ne peut avoir lieu dans une école où l'enfant subit un programme restreignant son intérêt.

Ce programme, l'enfant l'élabore avec les autres, établit les lois de la classe, ce qui revient à dire qu'il est nécessaire que les enfants "se gouvernent eux-mêmes".

- Après les 5 années de l'école élémentaire, Blonskij propose l'école du travail pour adolescents où le principe de Marx : réunion de l'éducation et de la production matérielle, rejoint une autre formule marxiste : union de la théorie et la pratique éclairage et progrès de l'une par l'autre, élément de base de la dialectique marxiste :

- C'est l'usine-école.

La liaison du travail et de l'enseignement se fait par la "méthode des complexes" que Théo Lietrich décrit dans son article avec l'exemple de l'étude des sciences de la nature, méthode toujours assez peu différente de celle des "centres d'intérêt" de Decroly.

La méthode d'enseignement suit un "principe d'activité".

Ce n'est pas au maître d'enseigner, mais plutôt à l'usine, au travail productif actif et au collectif. Outre les comptes-rendus individuels, on doit passer à la génération dans le cadre d'une "collaboration collective, car seul le collectif peut accéder

à des connaissances correctes. (1)

Cette collaboration ainsi que la formation polytechnique des enfants, permet que se vérifie la thèse de Marx "il n'y a pas de domaine d'activité exclusive mais disponibilité pour accomplir des tâches changeantes".

Ainsi, la spécialisation à outrance d'où surgit la possibilité d'une classe à fonction spéciale de direction, bureaucratie issue ou non d'un centralisme quelconque, démocratique ou pas est-elle exclue du système de Blonskij, système calqué sur le modèle de la société socialiste où il a à s'insérer et finalement à disparaître.

Ainsi Blonskij, se révèle-t-il plus proche des théories anarchistes qu'il ne l'a été souligné.

En effet, le "gouvernement" des enfants, l'auto-gestion de leur propre collectif s'apparente au soviét, unité de base de fonctionnement de tout système social pour les socialistes libertaires, Trotski lui-même le souligne : "l'activité du soviét signifiait l'organisation de l'anarchie ... son existence et son développement ultérieurs marquèrent une consolidation de l'anarchie".

Il peut y avoir diverses théories anarchistes, certains grands principes les unissent; ce sont : la négation du principe d'autorité dans l'organisation sociale et la haine de toutes les contraintes qui procèdent des institutions basées sur ce principe.

Ainsi, quiconque nie l'autorité et le combat est anarchiste.

(1) P.P. Blonskij, L'école du travail.
Livre 1 p. 59

On le sait, "l'autorité revêt trois formes principales engendrant trois groupes de contraintes :

- 1° - La forme politique : L'Etat
- 2° - La forme économique : Le Capital
- 3° - La forme morale : La religion (1)

On remarque donc que les idées maitresses de l'Anarchie se repèrent dans les théories de Blonskij et que la forme d'organisation qui peut en découler, autogestion et fédéralisation démocratique non hiérarchisée semble également possible à partir de ses théories.

La pédagogie institutionnelle a-t-elle assimilé les grands principes libertaires ? Les techniques institutionnelles peuvent-elles s'en réclamer pour une part ?

C'est peut-être en rapportant des expériences pédagogiques contemporaines où quelques idées libertaires ont été mises en pratique que nous pouvons établir la part de celles-ci dans le mouvement institutionnel en France, ainsi que le point où elles s'en éloignent pour se rapprocher des autres théories socialistes, en particulier le Marxisme-Léninisme avant la période stalinienne.

(1) Sébastien Faure : Encyclopédie Anarchiste

2ème Chapitre

EXPLANTATION DES C. INTERPOLAIRES

DE

DE AG. GID "LIBERTY" A L'EXTENSION

lère partie :

SUMMERHILL

Dire que les expériences de Summerhill et de Barbiana sont des expériences de pédagogie libertaire pourrait sembler osé, d'autant qu'elles n'ont aucun lien avec le mouvement libertaire d'où qu'il soit et ne s'en réclame même pas.

Il semble cependant que des lieux où s'est exprimé en paroles ou en actes, une contestation radicale de l'existence et des méthodes pédagogiques de la société où elles se développent, peut permettre de les apparenter à ce mouvement par cet aspect de la doctrine.

Le mouvement de contestation actuel, d'où est née la révolution de Mai et le remaniement en cours de tout le système pédagogique a d'ailleurs eu pour mots d'ordre des thèmes revendicatifs qui se sont développés à partir d'expériences pédagogiques isolées dans l'enseignement supérieur. Nous rappellerons les stages et rencontres organisées par la M.N.E.F. (1) depuis plusieurs années en rapport avec différents groupements politiques et quelques organisations de psychosociologies, rencontres axées sur l'autogestion, la cogestion, les techniques institutionnelles et où les problèmes d'actualité : gestion paritaire, contrôle paritaire des examens, abolition du système de concours dans certaines branches de l'enseignement, etc ..., étaient débattus avec une vigueur particulière.

(1) Mutuelle Nationale des Etudiants de France.

Ces stages ont abouti à certains micro-effets, que nous vivons actuellement sur une grande échelle avec la passation des examens et les débats avec Edgar Faure. (1)

Ainsi, toute tentative où le maître refuse "d'imposer" par dressage ou par endoctrinement (leçons de morale), la règle morale extérieure, hétéronome, point de vue de la société ou au moins de l'adulte, le souci permanent de faire non pas "redécouvrir", mais élaborer des règles de vie, règlements intérieurs où lois morales, ne sont pas explicables seulement par cette situation : Classes et maîtres apparaissent souvent inscrites et contestateurs dans l'ensemble que l'on désigne sous le nom de groupe scolaire. (2)

Par cette affirmation, les auteurs de "Vers une Pédagogie Institutionnelle" se rangent à notre point de vue, certains principes libertaires donnent au maître qui les applique un visage particulier, reconnaissable dans le groupe scolaire et surtout dans les expériences solitaires que ces maîtres préfèrent tenter. C'est ainsi que nous décrirons les écoles de Summerhill et Barbiana, puis une parmi les diverses expériences de Fernand Deligny : que nous présenterons au passage : La Grande Cordée.

(1) Voir la collection de "Recherches Universitaires" revue de la M.N.E.F. (en particulier les articles analysant les stages de Royaumont).

(2) Vers une Pédagogie Institutionnelle, de Aïda Vasquez et Fernand Cury p. 218

Summerhill est l'internat pour enfants innés où A.S. Neill, depuis de nombreuses années met en application avec une cinquantaine d'enfants, le principe de la "non répression" dans un cadre que les enfants aménagent, où ils établissent leurs propres règles.(1) Non répression ne veut pas dire non directivité et la direction pédagogique de Neill repose sur une conception libératrice de l'éducation où la "bonté naturelle" de l'enfant ne se heurte pas à la civilisation répressive.

Ami de Reich, disciple de Freud et de Marcuse, son analyse de la société répressive rejoignant des thèses de celui-ci le conduit à penser, la société comme moyen de surrépression analogue au principe de réalité qui, dans l'économie libidinale introduit les processus de refoulement.

"En introduisant le terme de surrépression nous avons centré la discussion sur les institutions et les relations qui constituent le "corps" social du principe de réalité". (2)

A la suite de Reich et de Marcuse, Neill considère que la société industrielle autant que la société primitive de la horde issue du meurtre du père, se trouve être basée sur la répression de la sexualité.

Cette répression des tendances instinctuelles jetait les bases d'une société fondée sur le travail productif et permettait seule de subordonner le "principe de plaisir" au "principe de réalité".

(1) Nous avons pris appui pour notre présentation de Neill, exclusivement sur l'article très complet de Pierre Laguillaumie, Summerhill : école de la liberté. Partisans N° 39

(2) H. Marcuse : Eros et Civilisations p. 49



Ces thèses abondamment développées par Marcuse à partir des ouvrages de Freud (1) et de Reich, débouche sur la certitude qu'il pourrait exister une civilisation non répressive; cependant, les expériences de non-répression ne peuvent se dérouler dans le contexte social actuel qu'avec les limites que celle-ci impose au développement des utopies.

"Je ne suis pas un fervent militant social, je ne peux que faire comprendre à la Société la nécessité de se débarrasser de sa haine, de ses punitions, de son mysticisme. Bien que je garde le droit de dire et d'écrire ce que je pense d'elle, si j'essayais de la réformer pratiquement elle me détruirait en me déclarant danger public. Si par exemple, je décidais que dans une nouvelle société, les enfants puissent avoir une vie sexuelle totalement libre, je serais tué, sinon emprisonné pour dépravation morale de la jeunesse. La première tâche n'était pas de réformer la Société, j'ai décidé d'offrir le bonheur à quelques enfants". (2)

Par cette option sur le "bonheur" Meill rejoint par le biais les pédagogues réformistes cherchant à ce que se réalise la nature "foncièrement bonne" de l'enfant, interprétant les réactions caractérielles et inadaptées de celui-ci comme réponses au poids de l'éducation, d'institutions inadéquates ou de conduites rigides ou injustes de la famille, support de l'aliénation sociale. En effet, pour lever le poids de cette aliénation, Meill place l'amour, la confiance, le respect, comme conditions suffisantes :

 (1) Moïse et le Monothéisme - Malaise de la civilisation - Au-delà du principe du plaisir - Psychologie collective et analyse du Moi.

(2) A radical approach to child rearing p. 23, cité par Pierre Laguillaumie dans Partisans N° 39, p. 98

"Les parents, les éducateurs ont pour devoir d'aimer les enfants, c'est-à-dire de leur faire confiance, de les laisser "vivre leur propre vie" en éliminant toute crainte, ce grand adversaire de la liberté". (1)

Pour mettre en pratique cette liberté que Neill se fait un "devoir" de reconnaître aux enfants, il met en place une organisation où le respect de l'autre, adulte ou enfant et l'apprentissage de la réciprocité soient possibles.

Nous décrirons donc la structure communautaire de Summerhill et de ses lois, le type de gouvernement des enfants, l'articulation du travail et du jeu, la place des théories qui président à cette expérience. Summerhill est mixte et les activités des enfants sont communes aux deux sexes, aussi bien la couture que la menuiserie. Sur le sentiment que l'intérêt pour le sexe opposé avant 15 ou 16 ans est une production de l'éducation qui entretient une curiosité sexuelle malsaine, pudeur, tabou sexuel, Neill tente de libérer les enfants des interdits sexuels en organisant sa communauté d'une façon aussi libre que possible et sans discrimination sexuelle; les enfants vivent et dorment dans le même lieu, comme ils vont aux mêmes activités. Cette position sur la sexualité infantile semble en accord avec les théories Freudiennes sur la phase de latence, mais surtout une application des thèses de Reich et Marcuse. De même, il n'existe pas de ségrégation sexuelle, de même la hiérarchie : adulte-enfant est abolie.

L'abolition des formes habituelles de la hiérarchie : famille, école, armée, religion est un des principes libertaires; Laguillaumie, dans son article pré-

(1) Summerhill, école de la liberté. Pierre Laguillaumie - Partisans Décembre 1967 n° 39 p. 99

sentant Summerhill, ne le souligne pas mais montre comment Neill tente de mettre ce principe en pratique. Il n'existe plus de famille, elle est remplacée par l'internat, les investissements sur la famille se déplacent sur Neill et sa femme, les conflits avec la famille de l'enfant sont en principe évités, car celle-ci est en accord avec la doctrine pédagogique de Neill, puisqu'elle lui a confié l'enfant.

Les investissements sur Neill et sa femme sont médiatisés par le groupe et les problèmes médians repris par Neill dans des moments cathartiques privilégiés où il semble jouer un rôle de référent analytique (en ceci qu'il repère un transfert dont il est l'objet pour le manier de façon à ce que la place qui lui est désignée par le désir de l'enfant devienne le lieu de l'interprétation). C'est ainsi que Neill arrive à ne pas recréer à Summerhill, une "hiérarchie" familiale, il vaudrait mieux dire une structure de dépendance familiale, et même sans doute, à corriger certains effets d'une telle structure de dépendance, ceci en partie par la position qu'il s'est donnée en tant qu'adulte, dont nous pourrions donner quelques exemples, en partie par la structure de la communauté dont les règles sont élaborées par tous, (tous les enfants et les quelques adultes) et respectées également par tous.

Abolition de la hiérarchie ne veut pas dire démission de toute autorité, la position de Neill, comme adulte et également comme référent, nous l'avons vu peut s'analyser à travers la façon dont le perçoivent les enfants et que Laguillaunie groupe sous deux thèmes différents.

"1 - Il est l'image de celui qui garantit un état de libération, alors que le maître traditionnel représente la répression. Dans ce cadre la liberté devient rationnelle et la raison devient liberté. Ce qui engendre un climat d'amour, de confiance réciproques, qui permet à chacun de s'exprimer avec fermeté quand la loi est violée. Jean ne manifestera ni agressivité, ni stupeur, devant une colère de Neill, à propos d'une peinture fraîche, sachant que Neill, en fin de compte, sur ce point, a raison.

2 - Il est celui qui sait, à qui on peut toujours s'adresser. C'est lui qui permet le savoir, le pouvoir sur les choses et leur "administration". Son autorité ne lui permet pas de manipuler des enfants qui auraient appris à se laisser gouverner, dans le respect d'une morale de vieillards. Il s'agit simplement d'une autorité technique, objective, rationnelle que les enfants perçoivent très clairement. A ce propos, Neill raconte que les enfants sont très conscients des différences qui existent entre les adultes et eux-mêmes : "Ce sont des différences d'âge et de connaissance mais elles ne sont jamais basées sur la crainte de l'adulte". "Neill ne se fait pas le défenseur de la morale traditionnelle". (1)

On voit ainsi à travers ce que nous présente Laguillaumie que la seule différence significative tolérable et explicitement posée entre l'adulte et l'enfant est celle qui résulte de leur condition d'adulte ou d'enfant, fonction de l'âge et de la personnalité de chacun mais qu'à aucun moment elle ne

(1) Pierre Laguillaumie, Summerhill, école de la liberté, in Partisans n° 39 p. 106

peut être utilisée ou abolie : l'adulte n'est ni un policier, ni un camarade, ni même un bon maître" dit Laguillaumie, c'est un homme à qui il doit être possible "d'aimer les enfants".

C'est en tant qu'individu dépouillé du prestige des fonctions hiérarchiques que Neill s'insère dans la communauté de Summerhill : "Je ne représente plus le chef autoritaire, je suis leur égal", peut dire Neill; ce qui permet à un enfant de l'expulser d'une réunion où Neill n'était pas invité et à Neill de demander au même enfant de sortir de son bureau quand il le gêne pour travailler.

En effet, les règles de vie à Summerhill font que adultes et enfants ont les mêmes droits et les mêmes devoirs, ce que Neill ne peut concevoir que dans une organisation autogérée avec un gouvernement et une discipline que se donnent les participants. C'est peut-être ce qui différencie le plus l'expérience de Summerhill que nous continuons à appeler libertaire, des expériences rapportées classiquement à la pédagogie libertaire comme celle de l'école de Hambourg, où était prescrite toute contrainte et où la liberté totale et l'absence d'organisation conduisirent à une faillite de l'expérience.

Ce que Neill appelle liberté, et nous pourrions sans peine lui donner raison, c'est l'abolition de la contrainte extérieure, de la répression sociale, intériorisée par certains adultes et secrétée ensuite face aux enfants dont la réponse est la crainte et toutes les sortes d'inhibitions.

Un système qui permet la liberté individuelle et l'organisation collective a été mis en place à Summerhill après des mois d'errance.

Laguillaumie raconte comment l'autogestion donnant aux enfants le pouvoir de choisir leur type de "gouvernement", l'organisation changea en fonction des différentes personnalités en présence et des besoins momentanés des enfants.

Une institution semble fixe, mise en place dès les débuts de Summerhill et d'où dépendent les autres institutions.

C'est l'assemblée générale du samedi soir non obligatoire, mais fréquentée très assidument par enfants et adultes, chacun y possède une voix. Le président est élu chaque début de trimestre et désigne son successeur pour la semaine suivante.

Cette réunion établit les lois, nomme une commission ou les responsables chargés de la faire respecter; on y discute tous les problèmes, on y règle tous les conflits; c'est la législative, l'exécutif et le tribunal. Les règles de vie sont réexaminées chaque trimestre, par exemple, l'heure du coucher dépend de l'âge des enfants, tandis que la notion de responsabilité est délimitée : le vol n'est pas sanctionné, on demande réparation, car c'est le milieu d'où vient l'enfant qui est responsable; par contre la violence est sanctionnée sévèrement. Ces règles protègent l'existence de la communauté en tant que telle et les enfants eux-mêmes ont la charge de les faire respecter. Ce qui fait que le groupe en entier est toujours concerné et responsable de toutes les fautes commises.

La justice est rendue après discussion et examen de toutes les informations et les enfants appliquent les sanctions sans avoir besoin de contrôle.

Cette organisation en autogestion, si elle a les inconvénients qu'on s'accorde partout à lui reconnaître

difficulté de mise en place avec des enfants au-dessous de 10-12ans, avec des enfants très difficiles ou débiles, est pour Neill très éducative lorsque, mise en place par les plus grands ou les plus anciens élèves habitués à la discipline, les plus petits se trouvent pris en charge par la collectivité. Neill raconte une histoire de Vivien, 6 ans, casseur de carreaux très illustrative de ce point de vue. (1)

"Il y a quelques années, le gouvernement de l'école démissionna et personne ne voulut proposer sa candidature pour le remplacer. Je saisis l'occasion pour mettre l'affiche suivante : "En l'absence de gouvernement, je me déclare dictateur ! Neill Neill !" Les réactions ne se firent pas attendre. L'après-midi : Vivien, 6 ans vint me dire : "Neill, j'ai cassé un carreau du gymnase". Je lui fis signe de partir, "Ne m'ennuie pas avec ces sornettes !" Et il s'en alla.

Un peu plus tard, il revient me disant qu'il avait cassé deux vitres. Cette fois, je devins furieux et lui demandai quelle était sa dernière trouvaille.

"Je n'aime pas les dictateurs" dit-il, "et je n'aime pas qu'on me supprime "la bouff".

Je découvris plus tard que les enfants s'étaient élevés contre la dictature en manifestant auprès de la cuisinière qui, brutalement, avait fermé les portes pour retourner chez elle.

- "Et maintenant, qu'as-tu l'intention de faire ?"

- "Casser encore des carreaux," dit-il obstinément

- "Continue" dis-je, et il continua.

Quand il revint, il en avait cassé 17. "Mais, dit-il sérieusement, je vais les payer".

(1) Neill. Cité par Laguillaumie.

- "Comment" ?

- "Avec mon argent de poche. Combien de temps me faudra-t-il ?"

Je fis un rapide calcul : "A peu près 10 ans". Il prit un air maussade, un instant, puis son visage s'illumina : "Je n'ai pas à les payer du tout !"

- "Mais que fais-tu de la règle de la propriété privée ?" lui dis-je, "les fenêtres m'appartiennent".

- "Je sais, mais cette règle n'est pas valable maintenant, car il n'y a plus de gouvernement, or, c'est le gouvernement qui fait les lois".

Sans doute en voyant l'expression de mon visage, il ajouta : "Mais je les payerai quand même !"

Il n'eut d'ailleurs pas à les payer. Peu de temps après, au cours d'une conférence à Londres, après avoir raconté cette histoire, un jeune homme m'apporte un livre pour payer les carreaux du petit diable. Deux ans plus tard, Vivien racontait encore l'histoire de ses carreaux et de l'homme qui les paya : "Il devait être complètement fou, il ne m'avait jamais vu".

Ainsi, l'absence d'un gouvernement démocratique mit en valeur le symptôme réactionnel, "anarchique" du petit garçon et en même temps la façon dont il avait pu intégrer à un âge aussi tendre les lois reliant mode d'exercice du pouvoir, type de gouvernement et règles de propriétés.

L'autogestion va permettre à Summerhill, lorsqu'elle se trouve appliquée correctement de mettre en place une vie collective où va prendre place une éducation qui est conçue autour de la recherche du plaisir ludique total.

Les conceptions de Neill sur le travail tentent d'articuler les thèses de Marx et de Freud. Neill fait une critique globale de la société capitaliste répressive où le travail est inséré dans une idéologie de la production où l'ouvrier loue sa force de travail pour un salaire, et où l'adaptation à la société passe par cette aliénation contraignante. Il veut faire de Summerhill une école où le travail soit l'expression du désir de l'enfant et non une préparation à l'"esclavage salarié".

Le travail est donc libre, travaille qui veut, et les matières qu'il choisit, pour lesquelles son intérêt conduira naturellement à faire l'effort nécessaire pour que le résultat soit tangible.

Neill affirme que dans l'ensemble, pour les enfants qui ont décidé de travailler, l'assimilation des programmes traditionnels se fait plus vite que dans les autres écoles.

Pour les enfants qui n'auraient pas ce désir ? Laguillaumie nous dit simplement que le système des sanctions et du classement fait disparaître cette catégorie.

D'autre part, et toujours conformément aux thèses de Reich, l'accent est mis à Summerhill sur le développement de toutes les possibilités d'expression de l'enfant qui impliquent le respect du principe de plaisir, le jeu, l'expression corporelle, la sexualité.

C'est ainsi que s'organisent tous les jeux que les enfants peuvent inventer, que le théâtre et les jeux dramatiques sont très développés, ainsi que la danse et les activités physiques. Il n'existe pas, par contre, d'exercices de gymnastique ou de sport basés sur le principe de la compétition, non plus que toutes les interventions éducatives qui se proposent :

1) D'organiser fonctionnellement et mécaniquement le corps pour la préparation et l'adaptation du travail.

2) D'éviter que le corps ne devienne le médiateur de la jouissance.

3) D'incruster la répression sado-masochiste dans la musculature, dont le but est de contenir la mobilité libre du plaisir et de la fluidité de la jouissance.

En définitive, Summerhill devient un centre d'expression culturelle non aliéné. (1)

Ainsi l'expérience de Neill rompt avec la tradition pédagogique qui fait du maître un médiateur entre la société et les enfants. Comme Deligny, il se refuse à devenir un agent de la classe dominante et ne reste que le "médiateur entre les enfants et lui-même dans le cadre du groupe". (2)

Ce cadre cependant, ne peut exister que dans celui de la société qu'il conteste et l'expérience de Summerhill ne peut être menée que dans les limites tolérables par cette Société. C'est ainsi que la liberté sexuelle ne peut être pratiquée complètement sous peine de sanction gouvernementale. Mais face à la Société, la recherche de Neill est celle de la plus grande liberté dans le cadre de l'ordre bourgeois.

Cependant, Laguillaumie pose avec raison le problème des deux compromis avec l'Ordre bourgeois, le second, celui du recrutement.

En effet, Summerhill n'a pratiquement pas d'élèves pauvres, des enfants, issus de familles bourgeoises ne se trouvent pas à la sortie de l'école, dans la même position par rapport à leurs familles, que ne le seraient des enfants d'ouvriers. Le plus,

(1) Article cité p. 106

(2) Pierre Laguillaumie p. 108

l'importance donnée à la partie "créatrice" de l'école, à l'expression sous toutes ses formes, travaux manuels, art, danse, peut se comprendre lorsqu'on apprend qu'une grande partie des enfants s'oriente vers des professions où l'on exige des facultés importantes de créativité, (peintres, danseurs, etc ...). (1)

En ceci, Summerhill ne jouerait-il pas un rôle qui finalement est celui d'une école traditionnelle, de formation d'une certaine classe de travailleurs (branche artistique) due au recrutement de ses élèves dans les milieux qui, habituellement, ne fournissent pas la masse des travailleurs à la base de la production (industrielle) ?

Ceci,Neill, le regrette et souhaiterait avoir des enfants pauvres dans son école. Mais des familles pauvres seraient-elles soucieuses de faire éduquer leurs fils dans ces conditions de totale liberté qui risque de les faire échapper au cycle de leur besoin, besoin d'un salaire sûr, et si possible rapide. Le cercle vicieux est bouclé. C'est pour en limiter le parcours que Neill a tenté de situer les bornes de son expérience. Soulignons seulement qu'elle n'est possible que parce qu'il existe une lutte des classes et qu'il est paradoxal qu'une expérience de contestation radicale de l'ordre social et de l'idéologie du travail aliéné ne soit possible justement qu'avec les enfants de la classe dominante dans notre système capitaliste.

Le paradoxe mérite qu'en s'y arrête.

C'est en comparant avec l'école de Barbiana qu'on pourra peut-être y trouver un éclairage : Barbiana où le travail est investi de façon totalement différente, où le principe de plaisir est pratiquement exclu, où l'idée d'adaptation coûte que

(1) Ibid. p. 105

coûte à cette société aliénée est prépondérante et où, pourtant, certains grands principes se retrouvent.

Barbiana, c'est au contraire de Summerhill, une école pour enfants pauvres, arcti-pauvres pour lesquels l'école doit être un instrument de formation et non un instrument de rejet, une école qui pourtant est toute entière une critique de l'éducation comme instrument d'une classe sociale.

2ème partie.

BARBIANA

Le mois dernier est paru au Mercure de France, un livre : "Lettre à une maitresse d'école". Composé par huit enfants de l'école de Barbiana, petit village toscan, ce livre est une critique humoristique, humaine, virulente de l'enseignement traditionnel, de son côté administratif, sélectif, ségrégatif, qu'il soit français ou italien.

Fondée par un prêtre, Don Lorenzo Milani, elle ne ferma qu'en 1967, après la mort de celui-ci.

Pendant plusieurs années, Barbiana fonctionna comme toute école primaire italienne avec son effectif régional, mais avec un horaire et une fréquentation différents.

Horaire différent, car en Italie, la classe ne se fait que par demi-journée et à Barbiana, tous les élèves travaillent du matin au soir. Composés de l'effectif ordinaire, et de plus des "recalés" de l'école secondaire fournis par la maitresse à qui s'adresse le livre, les enfants, pour la plupart, avaient décidé de travailler et le système était basé sur une nécessité pour l'ensemble de la classe que tous les enfants puissent arriver à un résultat :

"Ceux qui ne possédaient pas de bases, qui mettaient plus longtemps que les autres à comprendre ou qui étaient distraits, se sentaient les préférés. On les traitait comme vous traitez le premier de la classe. On aurait dit que l'école n'était rien que pour eux. Tant qu'ils n'avaient pas compris, les autres n'avançaient pas ...

Il n'y avait pas de récréation, il n'y avait pas de congé, même le dimanche.

Ça ne nous tracassait pas ni les uns ni les autres, car le travail c'est bien plus dur. Mais de tous les bourgeois qui débarquaient, histoire de nous rendre visite, il n'y en avait pas un qui pouvait avaler ça.

Il y eut un gros porte de professeur qui disait : "Mon révérend, vous avez pas étudié la pédagogie, Polianski dit que le sport est pour les garçons une nécessité psychophysio..." Il finit par s'en aller et Lucio qui avait seize vaches à l'étable dit : "L'école, ça vaudra toujours mieux que la merde." ... Cette phrase, il faudrait la sculpter sur la porte de vos écoles. Des millions de petits paysans sont prêts à y souscrire ...". (1)

En effet, à Barbiana règne l'idée que la culture qu'on inculque aux enfants est une fausse culture, qu'elle ne sert que comme instrument de ségrégation et que les "programmes" sont là pour marquer les pas de cet apprentissage sélectif, et non pour être compris à partir de la vie pratique, d'où une critique de la culture distribuée et une refonte complète du style d'enseignement.

(1) Lettre p.

"C'est vous qui dites que les gosses détestent l'école et qu'ils préfèrent s'amuser. A nous les paysans, vous nous avez pas demandé. Mais on est un milliard sept cent millions. Il y a six gosses sur dix qui pensent la même chose que Lucie, (1) les quatre autres, on ne sait pas.

Toute votre culture se fait de cette manière. Comme si le monde c'était vous."

C'est ainsi que le choix, ou plutôt l'absence de refus des effectifs est déjà une prise de position de Don Milani contre le système pédagogique en vigueur. Tout un chapitre de la lettre s'applique à démontrer avec chiffres, graphiques, statistiques, l'élimination progressive des enfants les plus déshérités, obligés de redoubler ou de tripler les classes, fils d'ouvriers ou de paysans, handicapés pour leurs études et que la maitresse au lieu d'aider, refoule.

"Finì le primaire, j'avais encore droit à trois années d'école. La Constitution dit même que j'étais obligé de les faire. Mais à Vicchio, il n'y avait pas encore d'école secondaire. Aller à Borgo, était toute une affaire, ceux qui s'y étaient risqués avaient dépensé tout un tas de sous et ils n'avaient pas tardé à se faire renvoyer comme des malpropres. Et puis la maitresse avait dit à mes parents que ce n'était pas la peine de jeter leur argent par les fenêtres : "Envoyez-le donc aux champs, il n'est pas doué pour les études." (2)

A Barbiana, personne n'était nul pour les études, c'est pourquoi celui qui, momentanément, raconte, fut-il emmené par son père à l'école de Don Milani à une heure trente de marche de là. Il avait 11 ans.

(1) Cf Supra.

(2) Lettre P.

La classe : Ni chaire, ni tableau noir, ni bancs, rien que des grandes tables sur lesquelles on travaillait et on mangeait.

"Il n'y avait qu'un seul exemplaire de chaque livre. Les gars se serraient autour, c'est à peine si on s'apercevait qu'il y en avait qui étaient un peu plus grands et qui enseignaient aux autres.

Le plus âgé de ces maitres avait peut-être seize ans, le plus petit douze et il me remplissait d'admiration. Je décidai tout de suite qu'un jour moi aussi je ferais la classe ...

L'année suivante, j'étais passé maitre. C'est-à-dire que je l'étais trois demi-journées par semaine. J'enseignais la géographie, les mathématiques et le français à la sixième." (1)

De plus, à Barbiana, il n'existe pas de classes de niveau, et des cas sont racontés d'enfants qui ont pu trouver une place à l'école et surmonter leur répugnance en ayant été placés dans la classe correspondant à leur âge, Sandro 15 ans, et Gianni 14 ans, présents tout au cours du livre sont les exemples vivants de la critique des classes de niveau :

"Vos élèves, vous les poussez à rechercher la perfection. Une perfection qui est absurde car l'élève entend les mêmes choses jusqu'à ce qu'il en ait par-dessus la tête, et en même temps il grandit; alors les choses qu'on lui apprend restent les mêmes, mais lui il change et elles lui apparaissent puériles.

Gianni ne savait pas où mettre les S au verbe être, mais sur le monde des grandes personnes, il savait des tas de choses ...

(1) Lettre P.

Le soir, il lui arrivait d'accompagner son père à la section communiste ou aux séances du Conseil Municipal. Vous, avec vos Grecs et vos Romains, vous lui avez fait prendre toute l'histoire en grippe. Nous, sur la dernière guerre, on pouvait rester des quatre heures sans prendre le temps de souffler.

En peu de temps, Sandro se passionna pour tout. Le matin, il suivait le programme de quatrième (1), en même temps, il prenait note sur les choses qu'il ne savait pas, et le soir il potassait les livres de 5 et 6ème. En Juin, le "crétin" se présente au certificat et c'est vous qui le lui avez fait passer." (2)

Sur quelles bases se formule la critique des classes de niveau, celles que l'on vient d'énoncer, critique du "perfectionnisme", critique de la distance imposée entre le niveau des connaissances requises et l'âge de l'enfant accentuant les discordances entre le stade des connaissances et le développement affectif. Ces critiques prennent appui sur des connaissances de la psychologie de l'enfant acquises par l'expérience concrète. Mais il est un thème très important de l'idéologie de Barbiana qui est la critique de la ségrégation. Or, les classes de niveau valorisant l'apprentissage parfait dans toutes les matières tendent à faire doubler ou tripler les enfants dont le blocage se situe dans une seule matière, puis fatalement, à les éliminer. Que ce blocage se soit accentué par la croissance de l'enfant et sa conscience de plus en plus grande de ses difficultés ne fait pas de doute, mais au lieu que

(1) Sandro avait l'âge d'entrée en 4ème, mais la maîtresse d'école voulait lui faire tripler sa 6ème. C'est à ce moment là qu'il est entré à Barbiana.

(2) Lettre p.

"la maitresse" tiennent compte de ce phénomène, elle s'est trouvée ne pas vouloir l'assumer et sanctionner le cycle des échecs par le rejet de l'école.

"C'est comme ça qu'on fait connaissance avec vous. A travers les élèves dont vous ne vouliez pas.

On s'est aperçu, nous aussi qu'avec eux faire l'école devient plus difficile. On a quelquefois envie de les envoyer paître. Mais si on les perdait, l'école ne serait plus l'école, elle serait comme un hôpital qui soignerait les types en bonne santé, et qui renverrait les malades. Vous n'avez pas envie d'être comme ça ? Alors rappelez vos élèves, insistez, recommencez depuis le début, indéfiniment, quitte à passer pour fous, vous et les autres enseignants.

Il faut mieux passez pour fous qu'être un instrument de racisme". (1)

Racisme de l'adulte, s'entend, qui joue sur son pouvoir et qui ce faisant, fait faire aux enfants l'apprentissage de celui-ci, doublement aliénant puisqu'il s'agit de faire mieux que le voisin, d'être jugé, donc aimé, non pour lui mais pour une performance. Il ne s'agit pas ici de faire un développement sur la nocivité d'une telle attitude pour la croissance de l'enfant, les retards et inhibitions au travail scolaire qui sont une affaire de famille en font foi, qui font le courant des dispensaires d'enfants.

Combien sont les maitres qui ne savent masquer leur préférence et leur attention au premier de la classe, comme garant narcissique de leurs capacités pédagogiques. Les autres, ils s'efforcent, s'essoufflent, pour la maitresse, les parents pour "plus tard".

(1) Lettre p. 27

"Qu'est-ce qu'ils cherchent vos élèves ? Peut-être rien, peut-être quelque chose de vulgaire.

Jour après jour, ils étudient, pour leur carnet de notes, pour leur bulletin trimestriel, pour leur certificat, pour le bac. En attendant, ils ne s'occupent pas de toutes les belles choses qu'ils étudient. Les langues, l'histoire, les sciences; tout se réduit à des notes et à rien d'autre.

Derrière ces petits bouts de papier, il y a les petits intérêts de chacun. Le certificat vaut des sous. Aucun de vous ne le dit, mais en fin de compte, ça revient à ça.

Pour se mettre volontiers à l'étude, dans vos écoles, il faudrait être arriviste à 12 ans.

Les arrivistes, à 12 ans, il faut les compter.

C'est si vrai que pour la plupart, vos élèves ne peuvent pas sentir l'école."

C'est ainsi qu'à Barbiana n'existent, ni classement, ni carnet de notes. De ce fait, l'émulation basée sur la concurrence cesse et les nouveaux venus (les recalés de la maitresse), mettent à chaque rentrée, un moment à s'adapter et cesser de "copier".

Si l'émulation n'est plus basée sur la concurrence, intérêt fabriqué, artificiel, par où l'intérêt de l'enfant est-il accroché ? Pourquoi travaille-t-il ? Don Milani nous répond. Barbiana est en prise directe avec la situation sociale. Il n'y a pas l'école et le reste, avec une barrière fortement maintenue, et tout ce qui accroche l'intérêt de l'enfant peut être amené là. Comme ce qui a cette fonction participe le plus souvent à la vie "réelle", on comprend que de prendre ceci en charge puisse constituer une mise en cause radicale de l'enseignement traditionnel chargé d'être distribué par une classe dominante.

En effet, si au lieu d'être intéressé par les Grecs et les Romains, l'enfant cherche à connaître les hommes de gouvernement, la structure d'un syndicat, l'histoire moderne, l'infantilisme social où sont maintenus élèves et lycéens, il risque de voir ses bornes reculer, et poser des questions aux familles de certains enfants pour qui l'école "n'est pas faite pour ça".

Un moyen de répondre aux questions des enfants : la lecture, à haute voix, du journal local de façon quotidienne, avec discussions.

"L'Histoire de ce demi-siècle était celle que je connaissais le mieux. La révolution russe, le fascisme, la guerre, la résistance, la libération de l'Afrique et de l'Asie. C'est l'histoire qu'ont vécue mon grand père et mon père.

Je connaissais bien l'histoire dans laquelle je vis moi-même, c'est-à-dire le journal qu'à Barbiana nous lisions tous les jours à haute voix, d'un bout à l'autre. En plein examen, deux heures de classe passées sur le journal, il faut que chacun les prenne sur sa propre avarice, car sur le journal, il n'y a rien qui serve pour vos examens. C'est la preuve, une fois de plus, que dans votre enseignement, il n'y a pas grand chose qui serve dans la vie.

C'est justement pour ça qu'il faut le lire. C'est la manière de vous crier à la figure que votre diplôme à la noix n'a pas réussi à nous rendre complètement idiots. Si on y tient, c'est seulement à cause de nos parents. Mais la politique et les faits divers, c'est-à-dire, la souffrance des autres : c'est plus important que vous, et que nous d'ailleurs.

Cette maitresse là s'était arrêtée à la première guerre mondiale. Exactement au point où les élèves pouvaient commencer à se référer à la vie ... Les pancartes fascistes devaient lui rester dans la mémoire "Ici on ne parle pas de politique". (1)

La politique à l'école, la politique à l'université, le débat est actuel; il vise à briser l'infantilisme social dont nous parlions et un passé très récent a bien montré qu'il s'agit d'un phénomène de répression. Les enfants, pas plus que les étudiants ne sont incapables de s'intéresser à la politique, de se sentir concernés par les événements qui les entourent, mais admettre que les conduites sociales puissent faire l'objet d'information et de jugement est admettre une possibilité de réflexion des enfants avant qu'ils ne soient, sans y avoir réfléchi, entraînés dans le circuit de la production. C'est admettre le ferment révolutionnaire dans les premiers groupes sociaux fréquentés par l'enfant, ce qu'aucune classe dirigeante ne saurait accepter.

L'introduction des problèmes sociaux par la lecture du journal permet ainsi que l'intérêt de l'enfant pour ce qui l'entoure, ne soit pas réhibitoire. La coupure entre la vie à la maison et l'école se comble et tout ce qui est pensé peut être dit. Il n'y a plus de lieux ni de sujets interdits. Reste à savoir comment apprendre à dire, à s'exprimer, puisque s'exprimer sur tout est possible. Laissons parler les auteurs de "la lettre".

"A Barbiana, j'avais appris que les règles de l'écriture sont : avoir quelque chose à dire qui soit utile à tout le monde, ou au moins, à beaucoup de gens. Savoir à qui

(1) Ibid. P; 37

on écrit. Rassembler tout ce qui peut servir. Trouver une logique pour mettre de l'ordre dans tout ça. Eliminer tous les mots qui ne servent pas. Eliminer tous les mots dont on n'a pas l'habitude de se servir en parlant. Ne pas se fixer de limites dans le temps.

C'est comme ça qu'on a écrit cette lettre avec mes camarades. C'est comme ça, j'espère, qu'écriront mes élèves lorsque je serai instituteur.

Mais devant un sujet pareil (1), à quoi pourraient servir les hommes, simples, humbles règles de l'art de tous les temps ?" (2)

Les enfants de Barbiana ont donc appris à penser et à écrire. Le livre en fait foi.

C'est pourquoi la critique qui pourrait m'être faite d'appeler libertaire une pédagogie qui en fait adapte les enfants à la Société au lieu de la mettre en cause dans un fonctionnement ne me semble pas recevable. Certes, la pédagogie de Don Milani était très directive, il ne s'agissait pas de "rigoler" à Barbiana.

Au contraire de Summerhill, tout ce qui touchait au plaisir ludique pur semblait banni, réprimé. On cherche en vain dans le livre ce qui pourrait être l'apprentissage d'une expression du corps. L'enfant apprend à s'exprimer par la parole. Cette éducation qui pourrait être appelée par Reich ou Marcuse, éducation répressive, donne cependant des enfants dont la production est une critique de fait de cette accusation qui pourrait être avancée que la pédagogie de Bar-

(1) Le sujet de la rédaction du certificat d'études dont il est question était : "Faites parler un wagon de chemin de fer".

(2) Ibid. P. 28

bianana adapte les enfants à la Société où ils ont à entrer. Par la publication de "Lettre à une Maitresse d'Ecole", ils se montrent des contestants très vigoureux de cette Société dont ils ont eu en partie à subir l'éducation, plus sûrement que ne sauraient l'être les enfants sortis de Summerhill. Ceux-là, éduqués dans une micro-société dont l'image ne correspond pas à celle où ils auront à s'insérer, risquent en effet de se trouver démunis devant la Répression Sociale, ce qui semble épargné aux enfants de Barbiana. Que Barbiana ait produit un nombre même infime de militants, voilà ce qui ne saurait faire de doute et ce qui est prouvé par l'accueil qu'à eu ce livre dans la période présente.

"C'est avant tout la parole que Don Milani a donné à ses élèves, une parole qui n'est plus dialectale, qui peut passer les frontières, de classe, ou autres. Après quoi, il ne s'agissait plus que de les laisser parler, et ils ont beaucoup plus à nous dire qu'on n'aurait pu le croire. Les étudiants italiens l'ont bien compris et leur mouvement a fait un cas considérable de ce petit livre. Tout dépend de la maîtrise des mots. Et c'est pourquoi la lettre de Barbiana aura pour certains une telle portée politique.

Peut-être convient-il de faire passer la révolution culturelle avant l'autre et de se passer du même coup, de tous ces gens qui s'entremettent de ces professeurs trop obligeants, de leurs partis, de leurs appareils, de leur dictateur". (1)

Nous n'avons rien à ajouter à cet extrait de l'avant propos du traducteur Michel Thurlotte à la "Lettre à une maitresse d'école".

(1) Ibid. Avant propos p. 6

3ème Chapitre

EXPERIENCE CONTEMPORAINE DE
PEDAGOGIE LIBERTAIRE EN
FRANCE

1ère partie :

DELIGNY et LA GRANDE CORDEE

Présenter Fernand Deligny est une gageure parce que c'est quelqu'un qui continue à travailler et qu'il lui déplairait fort d'avoir à être "étudié" comme un auteur un ponté, qu'il n'est pas.

Par où saisir tout de même le fil conducteur qui relie ses nombreuses expériences ? Par ses textes ? (1)

Par le rappel de ses tentatives antérieures prises comme il le dit lui-même dans les petits remous de l'histoire ?

Il semble utile de commencer par ce rappel tel qu'il est publié, dans les cahiers de la FGERI de Février Mars 1968. (2)

1928 : F. Deligny à l'origine d'une troupe d'"éclair-
reurs" sans insigne et sans chef.

1936 : Classes de
perfection^t.... tentatives d'expression par le
dessin, le jeu mimé, l'alphabet-
geste, le récit improvisé collec-
tivement, etc... (Paris, Nogent,
I.M.P. d'Armentières).

1941 : Pavillon d'
adolescents,
délinquants
graves, psyc-
hotiques, etc .. tentative de modification radi-
cale du milieu asilaire (dans un
vaste Asile de chroniques) par
décision des "gardiens" (non
sanction, ateliers, équipes de
sport, sorties libres, etc...)
Hôpital Psychiatrique Armentière

(1) Voir bibliographie.

(2) Des difficultés financières ont contraint les mem-
bres de la FGERI à renoncer à la parution de "Recherches"
pour publier des bulletins bi-mensuels ronéotypés à dif-
fusion intérieure aux différents groupes composant la
FGERI.

1943 : Foyer de pré-
vention à la
délinquance
juvénile

tentative d'implantation en
quartiers très peuplés,
(Vieux Lille, Wazemmes, rue
des longues Haies, etc...)
d'une maison librement ouver-
te aux voyous délinquants
plus ou moins officiels du
quartier : prise en charge
par les bonnes gens des ga-
mins contre lesquels ils a-
vaient porté plainte quelque
mois auparavant. Dans ces mai-
sons, les enfants étaient réel-
lement "chez eux" sauf sur
demande de leur part, quand
il leur fallait "de l'adulte"
(Lille).

1945 : Centre d'observa-
tion et de triage
de la région du
Nord

Cure libre : réseau de "sé-
jours d'essai" greffés sur-
tout sur les Auberges de la
Jeunesse et Maisons de Jeune
prise en charge de caracté-
riels graves ou de psychoti-
ques rebelles aux "traite-
ments" classiques. Grâce au
réseau, modification incessa-
nte des circonstances réelle
d'existence; présence dans
des milieux très divers; li-
berté intégrale de décision.

1950 : Parallèlement à la Grande Com-
mune, consultation médico-péda-
gogique pour enfants d'âge sec-
ondaire : intervention par entou-
rants avec les tenants d'un

familial, réunions des parents, journal rédigé par eux ... (Paris).

1952 Groupe, d'adolescents difficiles : coopérative-bâtiment doublée de prises de vue d'un film qui aurait raconté (si nous avions eu assez de pellicule) en document strictement authentique la formation des mille et une formes d'organisation qui se sont succédées, milieu de la recherche de ses structures). (Haute Loire).

1953 Groupe plus restreint qui se décante vers adultes et un petit milieu (quelques arriérés autour d'un garçon du même âge Guy A. (élevage de chèvres) recherche quotidienne obstinée, pendant des années pour obtenir d'un "débile profond" (?) un tracé qui "parle", la parole étant utilisée à la rigolade ou aux monologues interminables et lointains (Allier et Cévennes). Un usage de la tâche pour représenter la ligne étant réservée aux trajets.

1963 : "Le

moindre geste"
(actuellement
en cours de
montage).....

Sur trois ans, tournage d'un long métrage en 16 mm qui est l'"oeuvre" permanente du "milieu". Aucun technicien. Le "débile" "profond" créé, à peine guidé, le rôle du fou qu'il serait si, par dessus le marché, il avait "fait" quatre ou cinq ans d'Asile. Enregistrement permanent de son "monologue intérieur", chez lui, parfaitement audible.

1967 Prise en charge d'un enfant de onze ans
 qui n'a jamais dit un seul mot.
 Recherche d'un milieu proche favorable
 à l'élaboration d'un langage non verbal.
 Reprise des indices notés lors des tentatives antérieures.

Cette dernière tentative se poursuit avec un groupe de recherche composé de trois adolescents "débiles à des degrés divers, et plus ou moins psychotiques, et sept autres personnes, garçons et filles entre 17 et 25 ans et des enfants de six mois à deux ans.

La tâche de ce groupe ? Laissons parler Deligny :
 "Ce groupe s'est donné pour tâche de tenter d'élaborer un langage non verbal à proposer aux enfants "à part" (arriérés, schizophrènes ...). Cette recherche concrète engage la remise en cause, d'une manière réellement vécue dans le quotidien, des trames profondes et apparentes du "milieu" dans lequel ils vivent et qu'ils font, autant qu'il est fait pour eux. C'est dans la mesure où les "voutes verbales" et très illusoires de leurs conduites incertaines vont céder, que deviendra possible et même nécessaire l'usage d'un langage autre que la parole au sens verbal du terme, langage qui tende à devenir re-présentation par gestes et par tracés des actes à prévoir et de la réalité non présente; là, à ce moment là, représentation perceptible, perçue par les autres et qui provoque la participation des uns et des autres non seulement à ce qui doit être agi, mais aussi et surtout à la trouvaille de menus gestes ou de tracés qui constitueront le langage "primaire" qui doit devenir d'usage courant.

Tout, et jusqu'aux objets familiers, qu'ils soient objets utilitaires ou objets-à-jouer ou simplement objets-à-tenir, doit être mis en recherche, retrouvé re-façoné. En tant qu'ils sont des outils très

élémentaires, ils sont, d'une certaine manière, langage. Cependant, et alors que le quotidien est fertile en événements imprévus, déconcertants, le recours au verbal doit rester latent, parallèle, drainé vers d'autres milieux très proches, vivant en bordure, nécessaires du milieu au langage "primaire", qui, sans eux, ne pourrait avoir lieu. milieux doués exclusivement de la parole verbale, en charnière avec la réalité sociale telle quelle y compris les milieux d'origine des enfants ou adolescents en séjours qui doivent garder la liaison avec leur milieu familial avec lequel ils ont bien souvent un vieux compte à régler. Tout doit être fait pour éviter la mousse de la parole gratuite dont beaucoup de débiles - pour ne parler que d'eux - sont très friands, faute de mieux.

"Parallèlement à cette recherche agie dans un "milieu proche", il sera intéressant de chercher comment un milieu proche habituel familial ou éducatif, accepte et entreprend de s'inventer, de se "re-crée" en fonction d'un enfant (ou d'enfants) en retard, à part, anormal, difficile".

Cette notion de milieu proche, de milieu de vie, chère à Deligny, rappelle un des points d'impact du travail de la Grande Cordée où la prise en charge de l'enfant ou de l'adolescent nécessitait un "dispositif d'existence" remanié. Dans le rapport de 1952 de la Grande Cordée exposant et faisant le point de 70 cas pris en charge, le terme "dispositif d'existence" apparaît comme point de repère de l'intervention sur le milieu par l'institution de prise en charge avec la participation ou non du milieu familial.

Deligny souligne dans son texte d'introduction au rapport la difficulté où il s'est trouvé du fait des préjugés en cours tant parmi les pouvoirs publics que dans l'esprit des familles sur la vocation de la Grande Cordée.

Dans la mesure où nous nous refusons à être un organisme de "placement", c'est-à-dire à ne pas prendre pour résultat acquis des modifications de comportement qui sont fonction d'une modification toute provisoire et artificielle de dispositif d'existence, mais où nous considérons au contraire comme une existence essentielle de la part d'un organisme de cure la participation maximum et du sujet traité et de sa famille à toute modification nécessaire du dispositif d'existence (recherche de travail par exemple), nous risquons constamment d'entendre notre mode d'intervention méjé par ceux-là mêmes qui ont des critères tout prêts, valables sans doute pour les organismes de placement dont l'organisation même est venue renforcer l'indifférence du sujet à traiter quant à son propre sort, et qui, pis est, celle aussi de la famille. Il s'agit pour nous, bien souvent, de travail, les opiniâtrément à contre-courant de ce qu'on attend de nous (et ce "on" englobe familles et services sociaux) : nous ne pouvons donc avoir comme critères de nos interventions que ceux qui portent sur la manière de vivre des garçons largués depuis 1 an ou plus et pour lesquels le pronostic, à la prise en charge, était très sombre ...".

Fernand Deligny se défend d'avoir eu jamais une "méthode", sa façon de faire, définie comme "position" à tenir vise autre chose que la position pédagogique.

"Il m'a souvent été demandé de préciser les méthodes de cet organisme expérimental qui s'est appelé "La Grande Cordée".

Maintenant, avec le recul d'une quinzaine d'années, je comprends pourquoi je n'ai jamais répondu.

Ce qui se passait au sein, comme on dit, de cet organisme né d'un petit groupe de volontaires aux idées assez disparates ne prend de sens que si je rends compte de "La Grande Cordée" comme d'une étape, ou plutôt comme d'une prise de position venant après d'autres prises de position tout au long d'un long cheminement avec des détours et nulle part pour arriver.

Il ne s'agit donc pas de méthode, je n'en ai jamais eue. Il s'agit bien, à un moment donné dans des lieux très réels, dans une conjoncture on ne peut plus concrète, d'une position à tenir. Il ne m'est jamais arrivé de la tenir plus de 2 ou 3 ans. A chaque fois, elle était cernée, investie, et je m'en tirais comme je pouvais, sans armes et sans bagages, et toujours sans méthodes." (1)

Bien sûr, il ne s'agit pas de méthode, avoir une méthode supposerait un champ d'application stable, des résultats escomptés, un "matériel" fixe. Or, le vocabulaire de Deligny emprunte plus au champ militaire qu'au champ "scientifique" d'une quelconque pédagogie.

"Position à tenir"

Le Littré dit : terrain choisi pour y placer un corps de troupe.

"Condition" : Etat heureux ou malheureux, la position de ce malade est alarmante.

"Il est des positions où l'on a d'autre parti à prendre que celui de se préparer à combattre, à vaincre ou à périr" Voltaire.

"Être en position de" : Avoir les moyens pour ... etc ...

(1) "Le groupe et la demande; à propos de la Grande Cordée". Partisans N° 39 - Oct. Déc. 1967
Aucun extrait, fut-il long, ne peut dispenser de la lecture en totalité de cet article. Il retrace l'histoire de la Grande Cordée située historiquement par rapport à la guerre et à l'expérience passée de Deligny.

Ainsi, le terme position à tenir résume à lui seul un enjeu. C'est le pion avancé dans la tactique du jeu social, la mise risquée sachant que la défense de l'autre est sévère et que l'adversaire en l'occurrence, la Société, ne saurait laisser s'avancer trop loin qu'elle ne se trouve en danger dans ses fondements. Il faut aussi que la "position" soit assez solide pour pouvoir être tenue quelque temps. Il s'agissait dans ce cas d'un rapport de force où la personnalité représentative de Fernand Deligny jouait beaucoup, ainsi que les résultats effectivement acquis.

D'autre part, pour qu'il puisse "tenir" une position, il fallait qu'il soit "en position" de (Cf. Littré (1), c'est-à-dire qu'il ait les moyens de la tenir, qu'il se soit assuré un degré de liberté suffisant pour que tenir cette position ait un sens.

Dans l'article "Le groupe et la demande" (2), ces positions se précisent, fonction de l'histoire, aléas de la résistance organisée autour de l'expérience, brèches possibles taillées dans le système d'aliénation enserrant les enfants, telles les structures coercitives du service d'adolescents de l'Hôpital Psychiatrique d'Armentières. A lire Deligny, un vague air de connaissance se dessine, et alors qu'on croyait avoir connu le pire dans sa propre expérience, voilà qu'éclate comme une caricature, en demi-teinte, en aveuglante exactitude, en concision redoutable la peinture du Pavillon 3 de l'Hôpital Psychiatrique d'Armentières en 1940.

Comment on passe du Pavillon 3 à l'ILP, Deligny le laisse deviner en quelques lignes, mais l'important est de voir comment pour répondre à la "demande de liberté" de ce groupe informe, bancal, sans espoir, Deligny fut amené à tenir sa première "Position": pas de sanctions.

(1) Petit Littré. .

(2) Cf. Supra.

Le fait que cette première position ait pu être tenue, changea à ce point l'aspect de l'IMP et la raison d'y vivre que la demande de liberté s'inversa complètement ainsi que le décrit parfaitement Deligny :

"Cette position, nous l'avons tenue tranquillement, ateliers, sports, sorties en troupeau, en petite bande de deux ou trois copains, beaucoup de sport. Tout ça avait, toutes proportions gardées, un petit air kakarenkisant, moins les drapeaux, qu'il valait mieux ne pas sortir, vue l'époque et les occupants, et nous, quel drapeau on aurait sorti ? Le drapeau des fous ? Tout ça facile dans l'enthousiasme, le dévouement et le respect du mot d'ordre : pas de sanction. Il faut dire que les cent gars, ils en avaient été abreuvés, abrutis et de toutes les sortes, avant notre petite révolution. Et la liberté ?

En quelques mois, cette ample demande qui semblait venir du fin fond de l'espèce était devenue :

- Si tu fais l'andouille, tu vas te faire virer. Ils se le disaient entre eux.

- Tu vas t'y faire jeter, dehors. Tu vas t'y retrouver, dehors.

La centaire, c'était bien les mêmes et par l'effet d'un petit groupe, la demande s'était inversée". (1)

(1) La demande et le groupe. Cf. Supra p. 125. Ceci peut illustrer ce que d'autres (et nous même), ont pu écrire sur la nécessité de plasticité des institutions mises en place dans les lieux où s'expérimente la Psychothérapie Institutionnelle, afin de répondre à la plasticité de la demande du collectif où elles ont à s'appliquer.

Ainsi, de position en position, Deligny arrive-t-il à mettre en place la "Grande Cordée", organisme articulant la demande de l'administration :

"S'occuper, le plus utilement possible de jeunes gens implaçables, psychothérapies inopérantes", et celle des arrivants : "Ne plus avoir affaire à des psychiatres".

Pour cet organisme, autour de Deligny, un groupe, un lieu :

"Le groupe ? ... un ex-dirigeant de l'UJEF, communiste décidé, quelques militants des Auberges, tous extrémistes politiques : Trotskytes, Anarchistes, des moins jeunes qui cherchaient quoi faire d'autre que les huit heures salariées et par-dessus ce petit lot, des amis, un aéropage d'amis : Le Professeur Henri Wallon, le Docteur Louis Le Guillant ...

"Le lieu ? ... l'endroit compte. Si vous demandez à un adolescent, psychotique ou non, quels sont ses projets, si vous êtes un monsieur de quarante ans dans un bureau de psychologue, ou si vous êtes une jeune fille de 18 ans sur un banc du Luxembourg, à moins que le gars ne soit vraiment pas bien, vous n'obtiendrez pas la même réponse.

Cette question :

"Alors, qu'est-ce que tu voudrais devenir ?"
Je la posais dans un petit recoin d'un vrai théâtre qui avait été celui de Dullin, alors désaffecté et requis pour la Culture Populaire. Au mur, un lavabo où venaient se déshabiller les personnages de Pirandello ou de Berthold Brecht, si bien que les caractériels venus s'asseoir là, souvent accompagnés de leur père ou de leur mère ou d'une assistante sociale qui n'en croyaient pas leurs yeux puisqu'ils venai-

ent vers un organisme spécialisé recommandé par quelque haute sommité psychiatrique qui me connaissait de nom, ont vu passer ces étranges personnages, suants et maquillés, Arlequin, Mère Courage ...

Je disais : "Alors ?"

Deligny n'emploie pas vraiment de termes analytiques, jamais et pourtant : Un groupe, un lieu. Ce groupe, groupe de référence pour les enfants ou celui qui accueille, "accueille" vraiment, attend, écoute, est là, ne juge pas, ne punit pas, mais parle. Ce lieu qui n'en est pas un, ménagé dans un autre lieu réel, qui n'est pas fait pour ça, mais qui fait **que** justement on parle, est-ce que cette "position" n'a rien à voir avec la "position" des protagonistes dans la cure ?

Cette "autre scène" qu'est la scène du fantasme semble dramatisée dans les coulisses du théâtre. Que se passe-t-il là justement où c'est le lieu de la parole lorsque Deligny est absent, évanescant; que se passe-t-il quand il s'est fait absence, qui s'évanouisse lorsqu'il réapparaît ?

Quelle est sa place sinon celle de celui qui permet la parole, ainsi que le marque Albert S. lors d'une de ses visites.

"Quelquefois, en arrivant vers 9 heures, je voyais un mur abattu, Albert S. m'attendait assis en face de ma table. Il avait frappé; je n'avais pas répondu. La porte était fermée. Alors, il avait abattu le mur d'un coup d'épaule. On remettait les planches en place, à cause du propriétaire qui rôdait toujours et n'estimait pas plus la Culture Populaire que la Pédagogie d'avant-garde et ne cherchait qu'un prétexte

pour mettre tout ça dehors. Albert S. avait 19 ans, 1 m 80. Il était nègre et Pupille de cette Assistance Publique dont il cassait la figure, aux Directeurs Départementaux, il disait "Tu rigoles, Deligny, tu m'en veux pas ? Tu viens boire un crème ?" Histoire de voir si je n'étais pas un peu Directeur de quelque chose sur les bords ou dans le fond.

Il y avait Albert S. et une vingtaine d'autres qui refluaient vers le soir; alors que ma position était d'éviter les problèmes propres aux collectivités médico-pédagogiques, ils me sourdaient d'en dessous, ça devenait la bouillasse, Verdun, la guerre de 14. J'essayais de les emmener dehors, de les perdre, comme une chienne ses chiots mal foutus. Je disais :

- "Je m'en vais ..."

Ils me suivaient. Le théâtre était vide. On tirait le rideau de fer jusqu'au ras du trottoir. Je m'en allais mais eux revenaient, soulevaient le rideau de fer, se glissaient dans le théâtre. C'était la nuit. Ils allaient se loger dans cette petite forêt d'arbres courts qui soutient la scène. Ils dormaient dans des tentures, des robes de Doge et des affutiaux de toutes les époques, ou bien ils animaient des combats, armés de halberdardes et de piques. Le matin, ils avaient la prévenance d'être tous dehors comme il convient bien avant que je n'arrive.

J'ignorais d'ailleurs ces événements nocturnes; on me les a racontés bien plus tard. D'ailleurs, je n'étais pas tellement là. (1)

(1) la demande et le groupe. Ibid. p. 128

Et l'interprétation ? Elle se fait, d'abord entendre les demandes : prendre en charge les projets quels qu'ils soient (y compris mettre le feu au Ministère de la Guerre).

Provoquer la mise au point de ces projets individuels, leur accomodation par des changements fréquents de mode de vie.

Ces changements fréquents de mode de vie dont on voit le détail dans la sécheresse des comptes sont rendus possibles grâce à la position prise au départ pour la Grande Cordée.

"Pas d'hospitalisation, ni maison, ni foyer, réseau de séjours d'essai à travers toute la France basé sur le réseau d'Auberges de Jeunesse et tout autre lieu où "on" voudrait bien prendre en séjour un gars de la Grande Cordée.

Consigne formelle : l'éjecter s'il devenait gênant d'une manière ou d'une autre".

Les séjours d'essai permettaient des systèmes de travail très variés, allant du coup de main de quelques jours à une place permanente et la collaboration de centaines de bonnes volontés.

C'est ainsi que Deligny ou ceux du groupe pouvaient faire une interprétation très pertinente en proposant quelque chose au gars qui se présentait avec la demande de faire sauter la baraque, quelque chose qui ne réponse pas à son désir, mais qui soit un aménagement de sa demande.

Aménagement : même dynamique que lorsqu'un analyste amène au jour un désir inconscient. Ce désir sera-t-il ou non aménageable ?

C'est de ne l'avoir pas été qu'est né le symptôme névrotique.

Sans aller aussi loin dans l'analogie, on peut être assuré que Deligny, lorsqu'il aide à

"soutenir un projet" quel qu'il soit se place en parallèle du garçon dont il parle. L'épreuve de la réalité va permettre de reprendre le projet dans ses difficultés et au fur et à mesure de la maîtrise pulsionnelle, permettre le changement d'objet, alors que le but lui-même reste inchangé. (1)

Comment peut s'opérer progressivement cette maîtrise pulsionnelle, sans doute en permettant un ajustement progressif des identifications, en terrain d'enjeu des affects où ils se lient dans des média-tions diverses que sont les différents "dispositifs d'existence".

Cette "méthode" qui n'en est pas une étant tout de même une technique qui est la base de toute action institutionnelle qu'elle soit à visée psychologique ou pédagogique, ce qui en l'occurrence est singulièrement proche ...

Encore faut-il que le désir de l'enfant ait pu être repéré, que ce qui fait sens pour lui ait été éclairé ...

Pour créer un instrument où l'enfant puisse parler et vivre, qui ait sens faut-il qu'un sens ait été perçu alors masqué, oblitéré par la glue du quotidien, du rationnel, de l'habituel, du ça va de soi, par l'absence de dialogue entre parents enfants, entre les parents eux-mêmes, entre chacun avec soi-même. Tout ça pris dans l'engrenage de la pression sociale, de l'aliénation ambiante.

Changement d'ambiance.

Changement de révélateur.

Ecoute différente, et l'enfant parle. Et lorsqu'il ne sait pas parler ? On l'écoute quand même et on se met à 20 pour créer un "dispositif d'existence", un milieu proche tel qu'un ordre puisse

(1) Cf. Freud Métapsychologie.
Collection Essais. Gallimard p. 44

apparaître où la communication puisse exister, même si non verbale, pour les plus fous ou rejetés, pour les moins proches, les plus grands arriérés, qu'ils puissent dire, je, de quelque manière que ce soit, et à travers ce qu'ils pourront.

Les préoccupations de Deligny, n'ont guère changé de 1950 à 1967, du "dispositif d'existence" au "milieu proche" et s'il faut attendre les publications du "groupe de recherches sur le milieu proche" dans les Cahiers de la FGERI, pour pouvoir y suivre le déroulement de sa recherche, nous pouvons déjà repérer à travers quelques une des 70 observations du rapport de 1952 de la Grande Cordée, que nous présentons maintenant, le prototype des interventions sur le milieu qu'il aménageait et qui a pu se faire écrire depuis : le milieu "est" langage ou n'est pas ?

2ème Partie

Observations d'enfants
pris en charge p r la
Grande Cordée.

J.P.B...

Fris en charge O.P.E.S. , le 24.2.51

Cessation le 15.3.51

"Signes de déséquilibre grave du caractère. Garçon d'intelligence normale. Légèrement déprimé, hystéropathe, manifestant des tendances paranoïques (probablement réactionnelles). Sujet à terrores névropathiques. Baisse de l'activité visuelle congénitale, revendicateur, révolté, instable, mais en même temps inquiet, souffrant d'abandon moral, réclamant une aide".

I-

Tenir compte des placements successifs et pratiquement incessants de J.P.B... et de la gravité de ses réactions anti-sociales antérieures; de ses évasions successives des établissements dans lesquels il a été placé.

Etant donné son âge avancé (20 ans) et que sa propre expérience n'a oscillé qu'entre le délit et l'internement, tenter une intervention brève dont les résultats seront probématiques.

ooo

II-

A la prise en charge, le 24.2.51, J.P.B..., en séjour d'attente aux environs de Paris, en Auberge de Jeunesse, manifeste les comportements caractéristiques d'un garçon apprenti gangster ayant reçu des bribes de formation scout. Dès les premiers jours, en conflit ouvert avec la petite collectivité présente. Il veut jouer le rôle appris en maison de rééducation de petit caïd.

Un incident spectaculaire nous permet, au 10.3., de lui faire accepter un dispositif (hébergement chez sa mère, embauche d'aide-comptable aux Halles) : comportement très adapté.

Au 15.3., nous cessons la prise en charge.
 Contacts de contrôle jusqu'au 25.12.51.

ooo

III-

Action rapide et apparemment réussie chez un sujet dont le pronostic d'avenir médico-pédagogique s'avérait particulièrement sérieux. Etant donné son âge avancé, nous pouvons difficilement envisager une nouvelle prise en charge pour le cas probable où elle serait nécessaire.

ooo

Complément d'observation et commentaires en Novembre 1952.

Au 11 Aout 1952, après un long séjour en Corse dans la famille de sa fiancée, J.P.B... nous signalait leur retour à Paris : nous lui indiquons une adresse de travail.

ooo

F.C...

Pris en charge (O.P.H.S.) le 18.2.51

Cessation le 1.3.52

"Instabilité caractérielle. Conflits familiaux. Hostilité envers le père et la belle-mère.

Renvoyé du Lycée Chaptal en 1948 pour travail insuffisant et mauvaise conduite.

Présentation suffisante, cynique; indépendant, révolté.

Emotivité foncière.

Tendances homosexuelles.

Niveau mental suffisant."

I-

Tenir compte que F.C..., de 1937 à 1947, étant groom dans les grands hôtels est arrivé à gagner entre 25 et 30 000 Frs par mois, qu'il fume énormément, boit beaucoup et qu'il est de plus, intoxiqué de littérature dite "moderne".

D'autre part, son père est prêt à l'excuser et à l'aider matériellement. Ce secteur latent qui étaye la présentation de F.C... doit être constamment une cause d'échec, de refus, de rupture des perspectives de la part de F.C. La mentalité même de F.C. est assez semblable à celle de son père, employé à la Cie des Eaux : vaguement anarchisant et amoral.

Nous pouvons tenter d'améliorer l'état général de F.C... qui se présente à nous pâle, très maigre, crispé, fiévreux, et tenter d'agir progressivement sur ses arrogances, ses dédains et ses prétentions velléitaires.

Perspectives décidées : F.C... doit faire avec nous un double apprentissage : celui du grand écrivain qu'il prétend pouvoir être, et celui d'un métier d'appoint exigeant éventuellement un rattrapage scolaire.

II-

Du 19.2.51 au 28.7. quatre séjours d'essai successifs très éloignés du père. Un premier retour pour contrôle en "milieu familial" permet d'observer une amélioration notable de l'état général, une amélioration du comportement quotidien, mais malgré une embauche toute préparée pour F.C... (linotypiste) échec à l'apprentissage.

Un nouveau séjour d'essai du 28.7. au 28.8.51 : de la part de F.C... tentatives répétées de tenir à un travail (F.C... essaiera d'être docker, puis d'être manoeuvre dans une entreprise de bois). Il est évidemment très sensible à la fatigue.

Au 15.9., de nouveau en milieu familial : F.C... a un comportement d'attente.

Le dispositif suivant à partir du 20.9. (très éloigné du milieu familial, vie fruste, embauches rudes) propose à F.C. une situation devant laquelle il multiplie les refus, les revendications, les plaintes. Nous n'obtenons plus les amorces de comportement positif remarquées entre le 28.7. et le 28.8.51.

Au 25.11, ce dernier dispositif ayant servi de repoussoir, F.C... adhère aux perspectives paternelles : il commence à préparer l'examen d'entrée à la Compagnie des Eaux (niveau scolaire du Brevet).

ooo

III-

Cure difficile.

La faiblesse toujours consentante du père nous replace devant un problème perpétuellement faussé.

F.C... s'il n'a plus de troubles du comportement, reste encore un velléitaire dont les comportements réels sont parasitaires alors que sa mentalité semble évolutive.

Dystonie neurovégétative.

ooo

Complément d'observation et commentaires
en Novembre 1952.

Dispositif d'existence toujours appuyé sur le père qui s'avère sourd à nos directives.

F.C... vit à ses crochets avec quelques soubresauts d'indépendance.

Pourtant, dans le courant du mois d'Octobre 52, (après une inscription velléitaire à une école de journalisme) nous pouvons à nouveau agir utilement, le père s'en remettant enfin à nous pour tout ce qui concerne F.C..

Actuellement, F.C... vit de littérature et de sandwiches, et s'organise un dispositif d'existence indépendant.

Brusque amélioration très prochaine prévisible.

ooo

G.D...

Iris en charge (C.P.H.S.) le 6.2.51

Sorti le 13.5.51

"Trois ans de séjour à Armentières d'où il est sorti en Juillet 1950.

Examen d'orientation professionnelle. Préapprentissage conseillé, mais trop tard.

Passe son temps dans la rue. Ennuis avec la police. Actuellement, ennuis avec le voisinage".

I-

Tenir compte que G.D... a dû subir un assez long internement en I.M.P. très psychiatrique (Armentières) et qu'il ne peut, dans l'état actuel des choses s'appuyer sur un milieu familial compréhensif, puis qu'il semble que ses placements antérieurs ont été justement maladroitement suscités par ceux-là mêmes qui avaient la charge naturelle de son éducation.

Prévoir un temps d'observation aussi proche que possible de Paris et étudier parallèlement toutes les possibilités de retour en milieu familial dès les premiers symptômes de stabilisation de comportement. Tenir compte que le père et la mère vivent séparés effectivement depuis des années.

II-

En séjour d'essai à partir du 6.2.51, aux environs immédiats de Paris en Auberge de Jeunesse, qui est pratiquement un séjour d'attente pour la Grande Cordée, G.D... manifeste à loisir pendant plusieurs semaines un comportement apparemment docile, ne manifestant d'intérêt que pour les jeux les plus puérils.

Un bref séjour de contrôle chez sa mère provoque chez lui une recrudescence des comportements antérieurs (il vole et revend en pièces détachées, un vieux vélo).

L'observation reprise en séjour d'essai provoque chez lui des amorces de comportements positifs en nombre suffisant (intérêt manifeste pour de menues réparations) - participation à tous les travaux collectifs - pour que nous lui proposons un premier dispositif d'existence dans la Drôme (hébergement semi-familial très accueillant, suralimentation, embauche chez un maraicher, loisirs actifs type "Maison de Jeunes").

A partir du 24.2.51, jusqu'au 24.5., il manifeste une amélioration de comportement sensible sur le plan du travail et des rapports humains en général et une opposition grandissante vis-à-vis du milieu familial d'accueil. Développement somatique spectaculaire.

Nous le retrouvons au 24.5.51 en observation proche : mentalité mûrie, comportements quotidiens beaucoup plus indépendants. Il rejoint son père à Lyon, vers le 25.5.51 : intégration familiale contrôlée dans le premier temps par échange de correspondance.

III -

Evolution très rapide d'une arriération acquise. Stabilisation de comportement étayée sur un nouveau milieu familial, après période favorable de préapprentissage.

ooo

M.C...

Pris en charge (C.P.H.S.) le 7.2.51

"Niveau limite 9 ans 4/5 pour âge réel 15 ans
8 mois - (Q.I. 8,62) ...

Présente toujours les mêmes troubles du comportement et du caractère : coléreux, emporté, menaces. Opposition, très buté, indifférence affective et morale.

Ne se livre à aucune occupation.

Très instable : renvoyé de toutes ses places :
Fugues ...

Convulsions à la poussée des dents.

Placements antérieurs : à S. le Château (Corrèze)
en 48 en prévent. (renvoyé au bout de six mois)

14.9.50 : Longueil Annel

6.11.50 : Ravenel

14.12.50 : Geyscans (goûts homosexuels trop
actifs, renvoyé).

I-

Répugnance à l'examen. Hostilité à l'égard des médecins. Résistance. Contact restreint. Apparence sturnoise. Méfiance. Regard fuyant. Prétentions vaniteuses. Réticence sur les faits qui l'ont amené ici. Minimisation. Mauvais état général. Puérilité. Indifférence affective.

L'historique révèle un milieu familial peu favorable : père inconnu, mère remariée, beau-père alcoolique terrorisant les enfants. Réaction du milieu familial. En conséquence, rupture complète avec celui-ci.

Tenir compte des occupations professionnelles antérieures de bas niveau. Toute prise de perspectives précises est impossible actuellement. Nécessité d'une "socialisation" de ce garçon. Nécessité pour lui de prendre les habitudes de vie collective.

Choisir le premier dispositif en fonction de ceci. Eventuellement, s'appuyer sur les milieux d'accueil que pourront représenter le domicile de nombreux oncles et tantes du garçon dans la région parisienne.

ooo

II-

A partir du 7.2.51, longue période d'observation en milieu collectif au cours de laquelle H.C... perdra assez vite ses manières spectaculaires de petite gouape.

En fonction de son état de santé général, la deuxième situation proposée à la fin du mois de Février 1951 l'amènera dans les Vosges (un chalet de montagne): il participe aux menus travaux d'entretien.

Au 11.4. un séjour de contrôle en milieu familial nous montre que H.C... a repris tout simplement ses attitudes antérieures et que son centre d'intérêt primordial est le petit bal du quartier dans lequel il passe ses nuits. Des propositions d'embauche ne sont pas acceptées par H.C... et dans le courant du mois de mai, il part pour les Pyrénées (élevage): son comportement est très adapté, mais malgré un rendement de travail incontesté, il juge sa paye insuffisante et a la nostalgie de Paris ...

Au 20.6. 1, il est de retour. Toutes ses velléités de reprise d'un apprentissage dans le polissage ou de maçonnerie échouent (il arrive en retard, il manque les essais).

Le 3.7.51. se manifestent au cours d'un séjour d'essai en Seine Inférieure, des amorces de comportement très positif sur le plan professionnel (entreprise de travaux publics: embauche de manoeuvre). Son comportement par ailleurs reste trop puéril pour qu'il puisse encore se suffire.

Au 14.7.51, succession d'examens médicaux à la suite desquels un dispositif axé sur l'apprentissage des métiers du bâtiment est mis à la disposition de M.C... : comportement très adapté sur les chantiers : toujours puéril, par ailleurs.

Nous tentons, à l'heure actuelle (Novembre 51), la mise en place d'un dispositif appuyé sur une tante de Marcel qui nous semble l'élément le plus solide de la famille et sur une embauche dans les métiers du bâtiment, l'arriération sociale de Marcel lui interdisant pour l'instant l'entrée en centre de formation professionnelle accélérée.

Nous gardons le projet d'un rattrapage scolaire si M.C... adhère au dernier dispositif ci-dessus décrit.

ooo

III-

Evolution très lente de mentalité chez un garçon aux prises avec un milieu familial difficilement surmontable. Sous des attitudes précoces, persistance des rythmes de vie infantile.

Amorces de comportements positifs (même sur le plan professionnel) malheureusement greffés sur un état maladif quasi-permanent.

Complément d'observation et commentaires en Novembre 1952

Le dispositif prévu (appuyé sur la tante que nous "travaillons") est mis en place. M.C... amorce des mises de travail (plombier-couvreur) qui cèdent vite la place à la reprise des petits trafics courants (cigarettes américaines, etc...) plus rémunérateurs.

Il refuse, appuyé sur nous, les pressions de sa mère, qui le pousse à s'engager (Indochine) : le beau-père, engagé, a été tué, un oncle, engagé, a été tué, un cousin, (modèle pour M.C...) engagé ... Nous poussons M.C... à quitter Paris : thème : tour de France

de l'apprenti. Thème agi : embauches brèves : retours
à Paris : re-départs, etc...

Perspectives concrètes non élaborées.

ooo

Y.K...

Pris en charge (C.P.H.S.) le 31.1.51. venant du service de M. le Professeur Heuyer à l'Hôpital des Enfants Malades.

Cessation le 15.3.51

Placements antérieurs :

depuis 1945 : suivi dans le service du Pr Heuyer
 de 48 à 50 : placé en I.M.P. (Malmaison)

50 : placé à Savigny (correction paternelle)

"Intelligence normale.

Troubles du comportement dans le milieu familial.
 Poussées d'opposition : vols : vagabondages nocturnes.

Suggestibilité.

Tics - convulsions.

Puberté précoce."

Docteur Le Moal

 I-

Suffisant. Prétentieux. Exigeant. Langage maniéré et recherché - Tic d'occlusion des paupières - Tendance à l'obésité - Niveau mental suffisant.

Etant donné les troubles du comportement limités au milieu familial, les désirs d'indépendance et d'autre part, les projets prétentieux, envisager un séjour d'essai aux conditions très rudes en vue de ramener ce garçon à une insertion sociale appuyée sur un rattrapage scolaire.

ooo

II-

En séjour d'essai au 31.1.51 aux environs de Paris, en milieu collectif, il exaspère tout le monde par ses comportements et ne semble pas sensible aux remises en place dont il est l'objet perpétuellement.

Une embauche lui est proposée dans une maison de cinéma : pendant que le milieu collectif redouble de sévérité à son égard, l'occasion lui est offerte de passer quelques soirs par semaine en milieu familial, où son comportement s'avère notablement amélioré.

Renvoyé de son travail où il s'est avéré insupportable, le 22.3., il se livre à des petits travaux d'appoint. Essai de retour en milieu familial; il s'avère à l'observation que la soeur aînée d'Y.K... est la cause évidente des comportements quelquefois brutaux d'Y. et nous modifions le milieu familial en procurant à sa soeur l'occasion de partir pour l'étranger.

Au même moment, il est embauché sur un plateau avec une équipe de tournage de cinéma : comportement très adapté.

Depuis le 2.8.51, incorporé à une équipe de jeunes vendeurs d'un hebdomadaire, est apprécié par ceux qui l'emploient. Il fait de nombreux déplacements. Il s'avère très adapté à ce mode de vie.

Au 5.1.52, il vient nous reposer de manière concrète et claire, le problème de la profession et des cours à suivre pour s'intégrer socialement. En milieu familial : mentalité mûrie. Disparition totale des petits vols et menaces.

ooo

III-

Comportement rapidement adapté à des conditions de vie par elles-mêmes instables. L'évolution de mentalité, qui devient perceptible avec un assez long retard sur l'adaptation apparente du comportement, nécessitera pour se stabiliser favorablement, la mise en place d'un nouveau dispositif d'existence axé sur un rattrapage scolaire très précis, ce qui nécessitera peut-être une reprise en charge momentanée du sujet.

ooo

Complément d'observation et commentaires en Novembre 52.

Prise en charge reprise le 1.6.51

Cessée le 1.10.51

Reprise le 4.2.52

Cessée le 1.9.52.

La succession de cessations et de reprises de prise en charge est motivée par des périodes où Y.K... se suffit à lui-même (vendeur) alors que nous voulions toujours être prêts à lui permettre un départ vers une qualification professionnelle supérieure que son intelligence rend possible.

En fait, le goût du gain immédiat, très vif chez Y.K..., son refus de vivre dans un milieu familial perturbé par la présence d'une sœur dont les comportements déterminent les comportements d'Y.K... nous ont amené à abandonner pour lui ces perspectives.

Il est représentant de commerce (bonneterie) et vit en dispositif d'existence très indépendant et très éloigné du milieu familial (depuis Avril 1952).

ooo

A.D...

Pris en charge (C.P.H.S.) le 20.2.51

Cessation le 31.7.51

"Troubles du comportement. Perturbations affectives vraisemblablement réactionnelles aux difficultés et aux changements de milieu de l'enfant. Mère actuellement internée à Villejuif".

I-

Tenir compte qu'A.D... est orphelin. Les seules relations familiales qu'il peut avoir sont avec sa tante qui ne peut ni l'héberger, ni s'occuper constamment de lui. Sa mère est internée à l'hôpital psychiatrique de Villejuif. Lui-même a longuement vécu en orphelinat.

Il faudra donc qu'il se réadapte en milieu semi-familial dès qu'une perspective professionnelle précise se sera fait jour.

ooo

II-

Au 20.2.51, prise en charge en séjour d'attente aux environs immédiats de Paris : il manifeste un intérêt immédiat pour tout ce qui touche à la mécanique et des réussites surprenantes dans le montage, le démontage, la réparation des réveils, pompes, moteurs... Ses talents incontestables de mécanicien latent le rendent facilement dédaigneux vis-à-vis de toute collectivité ambiante, qu'il se soufre manifestement de sa solitude.

Nous alimentons ses perspectives professionnelles et le 21.3., il est en séjour d'essai dans la Vallée de Chevreuse aux Ateliers Educatifs du Claireau où son préapprentissage se poursuit de façon très satisfaisante.

Au 23.6., nous lui proposons une embauche dans une entreprise de fabrication et de réparation de motocyclettes : il est hébergé à la Maison du Jeune Homme, rue Crespin de Gascq, à Paris. Le sous-Directeur

teur de l'entreprise qui l'embauche s'apprête à lui faire un accueil semi-familial : comportement très adapté depuis cette date. A.D... suit des stages de perfectionnement professionnel.

Nous coupons la prise en charge au 31.7.51 : des contacts de contrôle depuis cette date montrent une amélioration constante de comportement.

ooo

III-

Exemple type d'une réadaptation sociale rapide, axée presque uniquement sur des perspectives professionnelles.

Compléments d'observations et commentaires en Novembre 52.

Au dernier contact (Aout 52) A.D... travaillait toujours chez Robylette (embauché en Juin 51), poursuivant avec ténacité une qualification professionnelle suspendue : toujours hébergé à la Maison du Jeune Homme : il prévoyait sur ce point une modification prochaine de son dispositif d'existence.

ooo

M.B...

Pris en charge par la Caisse de Sécurité Sociale de Montmorency le 20.2.51, à partir de l'hôpital des Enfants Malades (Service de M. le Professeur Heuyer). Cessation le 30.9.51.

 "Troubles du comportement. Instabilité. Paresse. Mensonges. Mise en scène. Crises douteuses. Crédulité. Impulsivité. Casse les objets familiers, a fait le geste d'étrangler un camarade. Tendence à l'alcoolisme. Ivresse. Prosélytisme.

I-

Tenir compte que M.B... s'est toujours montré en milieu familial un enfant très difficile et que de ses placements antérieurs il a tiré une mentalité de petit "caïd", acquise grâce à sa brutalité.

ooo

II-

A la prise en charge, au 19.2. et en séjour d'attente aux environs immédiats de Paris, tout le drame familial apparaît : M.B... a toujours été considéré comme un arriéré, que ses menaces et ses violences rendent indésirable.

M.B... lui-même, essaye de réitérer tous les comportements acquis dans les placements antérieurs (il essaye de la violence, il fait mine de se saouler, il renonce très vite à toutes les possibilités de travail qui lui sont offertes). Il hésite entre deux comportements : l'enfant gâté ou le gangster brutal. Il essaye de profiter de tous ceux qui passent pour en retirer des petits avantages personnels. Pourtant, il accepte certaines tâches collectives quand elles ont trait à la préparation et à la présentation de la nourriture.

Nous élaborons avec lui des projets de spécialisation dans les métiers de l'hôtellerie. Tous les séjours de contrôle en milieu familial ne peuvent être que très brefs.

Au 25.5., des projets d'embarquement dans l'hôtellerie maritime nous amènent à lui proposer un dispositif d'existence au Havre (embauche dans un bar, temps libre qui lui permet une enquête permanente quant aux possibilités d'embarquement, loisirs actifs et contacts humains appuyés sur son lieu d'hébergement : à l'Union Chrétienne des Jeunes Gens) : comportement très adapté.

Longue période d'interventions sur le père et la mère pour qu'ils participent effectivement à la concrétisation des perspectives professionnelles de M.B...

A partir du 21.7., nous aidons M.B... à trouver une embauche sur un bateau côtier où le travail est dur, mais la rémunération intéressante : adaptation relativement rapide de M.B... à cette situation concrète.

Cessation de la prise en charge au 30.9.51, les relations entre M.B... - qui a son propre dispositif d'existence - et sa famille ayant pris un aspect normal.

ooo

III-

Les troubles du comportement de M.B... ont disparu progressivement au fur et à mesure que son arriération sociale acquise, et en milieu familial, et lors de nos placements successifs, a cédé au cours de déconditionnements qui ont provoqué des réussites partielles et l'élaboration de perspectives professionnelles satisfaisantes pour l'amour propre de M.B... lui-même et de son milieu familial.

ooo

Complément d'observation et commentaires
en Novembre 52.

Au dernier contact de contrôle, 15;11.52, M.B..., qui fait actuellement son service militaire dans la marine, garde ses perspectives professionnelles (marine marchande). Il est maintenant "inscrit maritime", à titre définitif.

Il doit revenir en permission à Noël.

Son père dit que "tout va très bien" sur tous les plans.

ooo

C.D...

Pris en charge (O.F.T.S.) le 1.3.51

Placements antérieurs :

- plusieurs nourrices
- plusieurs écoles et institutions : renvoyé
- 46/48 : I.M.P. Armentières
traitement épidural (sans résultat)
- 49 : La Ferté-Milon : renvoyé
- 51 : Foyer de la rue Tessart.

"Niveau intellectuel moyen.

Troubles du comportement à type de psycho-rigidité.

Difficultés familiales résolues par fugues successives. Air désabusé. Eléments schizoïdes. Cosmotropisme. Réaction sensorielle au Rorschach.

Enurésie - convulsions - diabète - asthme.

Type musculaire myopathique - Dépression double".

Docteur Dublineau.

Aux tests : "Attitude de dédain cache chez lui un infantilisme psychique. L'apathie intellectuelle se manifeste au cours des épreuves.

C.D... est un caractériel instable inadapté social".

Q.I. général 73

Q.I. verbal 71

Q.I. performance 82

(I.N.E.T.O.P.)

Père éthylique : colères violentes avec blémissements.

Mère décédée : congestion cérébrale successive à une hystérectomie.

I-

Fond ancien de difficultés familiales : belle-mère au foyer, mais griefs envers le père. Instabilité dans les placements professionnels (de bas niveau d'ailleurs). Fugues à partir du domicile familial.

Affectation de comportement de "dur" actuellement. Recherche à impressionner. Désenchantement. Fond d'incertitude avec compensation. Niveau intellectuel satisfaisant. Enurésie.

Tenir compte de l'hostilité du milieu familial.

Tenir compte de longs séjours en I.M.P.

ooo

II-

Pris en observation en séjour d'essai très proche de nous. C.D... s'avère rapidement capardeur, très sensibilisé à l'alcool, habitué à ce décublement de comportement qui consiste à jouer les bons apôtres quand les éducateurs sont là, et à s'occuper plus volontiers à des jeux puérils et particulièrement malveillants, lorsqu'il suppose qu'il n'est pas contrôlé. Cet état d'arriération sociale est étayé par une énurésie qui pousse C.D... au vagabondage.

Jusqu'au 29.5., après avoir usé tous ses comportements de confection, il tente des mises au travail pendant lesquelles son énurésie disparaît par longues périodes.

Du 29.5. au 2.8., il fréquente et est embauché par des forains des petites kermesses locales (il tient un stand de tir). Les forains rayonnent autour de notre séjour d'essai où C.D... revient volontiers. Pendant cette période, son comportement est assez favorable pour que nous tentions un éloignement. Ses perspectives sont d'apprendre à conduire un camion et de travailler sur la route.

Au 2.8., il n'a pas la patience d'attendre les embauches qui lui conviennent. Son comportement redevient anarchique et discordant. Il abandonne ses perspectives, incapable de projeter plus loin que les quelques heures qui viennent.

Du 4.9. au 30.10.51, incorporé à des équipes de vendangeurs, son comportement ne donne lieu à aucune

remarque, le rythme et l'atmosphère de ce travail lui convenant parfaitement. A la fin de cette embauche provisoire, il rejoint dans la région de Nîmes un dispositif d'existence qui lui aurait permis de travailler dans une petite exploitation agricole, tout en guettant une occasion qui lui aurait été offerte de travailler à bord d'un camion.

Incident : désireux de rejoindre des camarades en séjour à une cinquantaine de kilomètres, il s'empare du vélo du patron. Nous sommes saisis de l'incident et estimons souhaitable que C.D... paie directement les conséquences de cet acte. Nous attendons le retour très proche de C.D... pour le rappeler dans un milieu très collectif de travail où ses comportements habituels qui semblent pour l'instant peu évolutifs ne lui procureront pas d'ennuis (construction d'un barrage, par exemple).

ooo

III-

Moments d'adaptation provisoire à des situations qui, par elles-mêmes, absorbent les comportements anarchiques de C.D... Amélioration réelle pour l'instant imprévisible.

ooo

Complément d'observation et commentaires en Novembre 52

Nous avons agi (dans les mois de Novembre 51 à Février 52) pour que C.D... "paie" les conséquences de sa désinvolture anti-sociale : il reste en centre d'observation.

A partir du 15.2.52, dispositif d'existence : sur un camion-rou tiers (Paris-Midi-Est) : comportement très adapté tant qu'il roule (au repos, anti-social : dettes chez les commerçants, tentatives de vol, etc...). Au 4.4.52, sur intervention malencontreuse de la police, mise au centre de Savigny (jusqu'à fin Juin 52 : stagnation). Depuis cette date, amorces de mises au travail (Meaux-Dunkerque-Orange). Disparition

de l'énurésie. Nous nous acharnons à rendre "possibles" les perspectives (constantes de C.D... : travailler avec les "routiers" : avoir "son" camion grâce à son père : cette réconciliation concrète nous semble être à la base des comportements positifs latents de C.D...)

ooo

J.C.D....

Pris en charge (O.P.H.S.) le 20.1.51 - venant du Service de M. le Professeur Heuyer à l'Hôpital des Enfants Malades.

 "Histoire très ancienne de troubles graves du comportement, s'aggravant progressivement. Présentation vaniteuse et paranoïaque. Sourires supérieurs. Limique dramatique. Méfiance. Condescendance. Emotivité. Instabilité majeure (placé en orphelinat jusqu'à six ans, I.M.P. jusqu'à dix ans, puis une vingtaine d'internements d'où il a toujours été renvoyé). Enurésie."

I-

Tenir compte que depuis son plus jeune âge, J.C.D.... n'a guère connu qu'une succession de placements en internats (orphelinats ou internats spécialisés) et que lors de son dernier séjour, il avait dans l'organisme éducatif où il vivait, un rôle de semi-dirigeant.

Dès les premiers contacts, il apparaît au courant de toutes les histoires, cancanages ... qui d'habitude mobilisent l'attention des adultes responsables de ce genre d'établissement).

Chétif, nerveux, tremblant, inquiet, agité par un incoercible besoin d'aller et venir, misérablement vêtu, il se prétend capable d'assumer sa liberté.

ooo

II-

Lors de son premier séjour d'essai, à Annecy, J.C.D.... profite anarchiquement de sa "liberté". Il gâche trois dispositifs successifs d'existence qui lui sont proposés à partir de ses propres intentions. Les embauches successives qui lui sont proposées ne l'accrochent pas. Son énurésie fait qu'il est rapidement indésirable partout où il essaie de se fixer.

Nous le rappelons le 14.4.51 dans un séjour d'essai plus confortable en ce sens que son conditionnement rappelle celui des centres : dans une Auberge de Jeunesse des environs de Paris : plus proche de nous, J.C.D... joue son rôle ambivalent de responsable et de meneur. Il manifeste librement d'étranges goûts bourgeois (pour la discussion à perte de vue, la chasse, la pêche en endroits strictement réservés, etc...). Dans ces conditions, son énurésie cesse. Après avoir manifesté un certain enthousiasme apparent pour une petite entreprise collective entre gars de la Grande Cordée, il choisit finalement comme perspective professionnelle : conducteur de tracteur.

Le 11.6., il part faire un stage dans une école rattachée au ministère de l'Agriculture. Il sortira de ce stage avec une note moyenne en épreuves pratiques et une note très insuffisante aux épreuves théoriques : il perdonne de toutes les connaissances mécaniques fraîchement acquises. Son comportement en stage, en vie collective avec les élèves ingénieurs agronomes stagiaires n'a donné lieu à aucun incident.

Nous n'arrivons pas à lui proposer d'embauche dans la spécialité qu'il vient d'acquérir, d'où une période de flottage, avec reprise des comportements antérieurs (à la limite de la mendicité habile et des petits larcins adroits).

Le 1.9.51, en séjour d'essai à Dranguignan jusqu'au 27.11. : il participe de façon sporadique aux travaux locaux (travaux frustes et peu rémunérés). Chaque tentative est assez brève. Il se trouve un emploi de représentant en librairie : réussite très rapide, expérience brève.

Depuis le 27.11, de retour à Paris : il semble que les critiques de comportement portent plus efficacement que dans le passé. Il semble concevoir que le monde n'est pas peuplé de moniteurs. Il commence un rattrapage scolaire en vue de se présenter à un

examen d'entrée dans tel organisme ou telle administration où il pourrait être petit employé. La reprise de l'énurésie nous fait envisager pour lui, la mise en place d'un dispositif d'existence semi-collectif pour le moment et semblable à celui de la situation numéro 2.

ooo

III-

Amélioration provisoire de comportement.

Etat de santé très déficient à la prise en charge, en amélioration très sensible.

Après des rechutes vers des comportements antisociaux (port d'armes, projets de délits) provoqués par des situations trop exigeantes, actuellement et en fin de cure, amélioration de mentalité, amorces de comportements positifs (participation dévouée à des activités collectives) nées d'une situation très appuyée sur notre organisme central permettant des séries de critiques de comportement et d'explication répétées.

ooo

Complément d'observation et commentaires en Novembre 52.

Différentes tentatives de mise en dispositif libre étayé sur une embauche (type représentant de commerce) échouent : J.C.D... réussissant assez facilement sur le plan professionnel, mais commettant de menus larcins et abus de confiance qui lassent ses employeurs successifs : une plainte l'amène en prison (Mars 52).

Actuellement, au service militaire (Bataillons dits "d'infanterie légère"). Il était venu nous demander un conseil, car il avait le choix entre cette solution et l'engagement pour l'Indochine, dans les mêmes conditions qu'un engagé volontaire.

Un groupe d'élèves de la Grande Cordée se sont mobilisés pour venir en aide, de loin, à leur ancien camarade. Nous tenons le contact avec un léger espoir d'éviter à la société un criminel notoire.

ooo

4ème CHAPITRE

PSYCHOTHERAPIE et PÉDAGOGIE

Une expérience de clubs d'enfants
débiles et psychotiques

Première Partie :

PREMONTRE

L'expérience sur laquelle je vais apporter quelques informations date de 1964 à 1965. J'étais interne dans le service du Dr. Torrubia à l'hôpital psychiatrique de Prémontré dans l'Aisne. Le service comprenait outre les hommes et les femmes " médico-légaux ", les I.M.C. adultes et enfants.

Tout avait commencé à cause d'un certain agacement, de gestes trop brusques d'éducatrices emmenant un groupe d'enfants à la rééducation. Ce groupe, les " cracks ", les " meilleurs ", les " biens ", dont les Q.I. 30 à 50, devait traverser le reste du pavillon, c'est-à-dire les autres, ceux qui restaient là le reste du temps, les plus inéducables ; bien sûr, tel un courant traversant un tas de cailloux, cela ne se faisait pas sans heurts, tourbillons, freinages, renvois, faux départs, etc.

La porte enfin refermée chaque jour sur le départ des groupes, il fallait à ceux traversés par le flot, le temps de se reprendre, de retrouver leur rythme ralenti. Qui sont-ils ? Les plus grands. En fait, les plus grandes sachant pour certaines à peine parler, mais très bien balayer, et encore mieux faire la vaisselle. En tout une quinzaine d'adolescentes débiles profondes auxquelles se sont adjoints plus tard les quelques adolescents du service des garçons (même Q.I.). Tout a été très vite ensuite.

Face à ce rituel nulle part contesté, dont on ignorait même le sens et qui jamais n'avait fait l'objet de parole, s'est mis en place quelque chose par une simple question au départ.

Pourquoi est-ce Renelle qui fait le dortoir du haut ?
Qui l'a décidé ?

Personne ne savait me le dire, Renelle non plus, et depuis des semaines, je n'ose pas dire des mois, Renelle faisait le dortoir du haut. On me dit :
" Ca lui plait. Ah ! Et la vaisselle ? Qui est-ce ?
Ce serait bien qu'on sache qui fait quoi ? Quand ?
Et où ? "

J'essaie de grouper les grandes filles dans la salle en bas.... pour qu'elles s'informent....une infirmière arrive... va t-elle se joindre à nous ?

Elle me dit que les filles n'auront pas terminé leur travail pour la soupe.... ce qui est une invite à ce que je les libère.....

Ai-je fait une provocation ? On dirait. Alors, je m'informe des heures de liberté.... Il ne semble pas y en avoir.... J'insiste : c'est important, c'est médical, technique, etc. Le ton change.... dans ce cas !.... je redeviens médecin, je change la forme de la question : à quelle heure cela gênera le moins le service ? Il me semble que de toute façon, cela gênera tout le temps, alors on m'accorde une heure finalement presque au hasard.

Première réunion.

A l'heure dite, les grandes filles sont là. Le service se fait sans elles. Une infirmière vient pendant cinq minutes seulement, car il faut bien que le travail se fasse : surtout que les filles sont là.... Je dis que justement c'est pour parler du travail, pour l'organiser.... sourire qui veut dire : il se faisait bien avant que vous n'arriviez !

J'écoute parler à côté tout le monde en même temps.

Qu'est-ce-que c'est une réunion ?

Pourquoi on est là ?

Faut que j'aille à la vaisselle.....

C'est la pagaille.

Se glisse ma demande d'information.... Certaines filles se battent, une chante à tue-tête une chanson de Johnny Hallyday.

R- me dit : " Moi, je fais le dortoir ".

Une ou deux sont en train de trier le linge ostensiblement, à l'autre bout de la pièce, l'air renfrogné, la réunion; ça ne les intéresse pas.

Voilà comment ça a commencé.

Le service des enfants se composait de deux pavillons, l'un baptisé " Infirmerie " pour les enfants classés idiots, imbéciles et les grands garçons débiles profonds et psychotiques (selon la nosographie classique); l'autre pavillon, " le Nid " regroupait les grandes filles débiles profondes et les jeunes garçons d'un niveau plus élevé que ceux de la première section (" l'Infirmerie ").

Le personnel du service des enfants fonctionnait sur le même modèle que celui des adultes. Depuis l'arrivée du Dr. Torrubia en 1962, des modifications avaient été introduites au système classique des équipes fixes, matin, après-midi et veille. Chaque équipe changeait d'affectation de façon régulière (matin et après-midi de façon à participer chacune à son tour aux activités principales, réunions, groupes de discussions, réunions du Club), qui avaient lieu avec la participation de l'équipe médicale dont la présence était plus effective le matin ; ce roulement s'effectuait chaque semaine. Sa mise en place avait soulevé moins d'opposition que dans certains hôpitaux où ce système a voulu être essayé. En effet, Prémontré étant un hôpital éloigné de tout et l'entreprise principale de la région, la méthode des roulements risquait moins de désorganiser l'activité annexe de certains infirmiers, nécessaire pour leur assurer un niveau de vie suffisant, activité existant surtout dans le personnel infirmier des hôpitaux plus proches des grands centres, région parisienne par exemple. (1)

Le système des roulements d'équipes a facilité également le roulement des deux surveillants généraux qui se sont progressivement intégrés dans les structures mises en place et dont la présence a permis une plus grande souplesse de fonctionnement (nous y reviendrons à propos du Club des enfants).

(1) On peut regretter qu'en France, le travail dans les Hôpitaux Psychiatriques peu rémunérateur pour le personnel (tant infirmiers que médecins), que des critères autres que purement thérapeutiques (comme celui que je viens d'évoquer) sous-tendent sans être explicites certaines revendications syndicales. Les méconnaître risque d'opposer parfois médecins et infirmiers , alors que les deux sont en fait pris dans un système d'aliénation qui les dépasse.

Progressivement, autour d'infirmiers acceptant de travailler avec un horaire médian, se sont organisés des ateliers et différencié les fonctions d'ergothérapeutes, surtout pour le service des hommes. Dans le service des femmes, les ateliers étaient pris en charge dans les pavillons par des infirmières participant aux roulements. Il n'y eu donc pas d'ergothérapeutes femmes. Et même, Mme R., chef de pavillon des femmes, dont la fonction se distingua chez les enfants d'une part comme responsable des éducatrices des petits et d'autre part comme responsable de l'école ménagère des grandes, n'entra pas dans l'horaire médian.....

Par contre, en 1963, il devint nécessaire pour le Dr. Torrubia qu'il existe cette catégorie de personnel pour démarrer dans le service, le système appelé pompeusement la " rééducation ".

Il s'agissait là de l'autre structure de base fonctionnant déjà avant mon arrivée, s'adressant aux enfants plus jeunes, garçons et filles.

L'étude de cette organisation des enfants, son articulation avec le Club des adolescents, par la suite, ainsi que les différences essentielles de structure avec un système connu : " Le Clos du Nid " ne seront reprises ici que dans la mesure où elles éclairent la mise en place du Club des adolescents.

Très sommairement, on peut dire que la possibilité de prise en charge du milieu de vie par des éducatrices-infirmières comme au " Clos du Nid " n'a pas été possible dans notre service puisque son armature fonctionnait sur le modèle du service des adultes (3x8).

Les corvées matérielles imposées à un personnel infirmier insuffisant rendaient la possibilité de maternage auprès des enfants très difficile. Le Dr. Torrubia mena une bataille constante pour obtenir une augmentation de personnel qui permette à quelques infirmières de choisir un horaire médian afin de prendre en charge les enfants de façon continue. Cet essai de neutraliser les 3x8 et d'instituer des personnages fixes a pu se réaliser progressivement, et ces infirmières baptisées éducatrices, le sont vraiment devenues au cours de la transformation du service par les réunions, discussions, synthèses et par leur type d'activité. Mais ainsi enrôlées dans un nouveau cadre et face à leurs anciennes collègues, se sont développés de nouveaux conflits d'antagonisme de groupe risquant de faire perdre aux enfants le bénéfice du changement de structure. Ainsi, une doctrine similaire peut selon les circonstances être plus ou moins utilisable.

Cependant, malgré ces inconvénients certains, cette mise en place a permis une préparation de l'ensemble du personnel à ce qui serait fait avec les adolescentes.

Chaque éducatrice dans ce système, au début, avait en charge soit un groupe d'enfants, soit une fonction. Il existait selon les effectifs cinq ou six groupes de six à huit enfants, groupes homogènes les uns aux autres, le seul critère pour appartenir à un groupe étant de pouvoir marcher.

Chaque groupe était composé d'un ou deux grands débiles ne posant pas de problèmes de "surveillance" particuliers, un ou deux plus "difficiles", particulièrement violents et agressifs, les autres présentant à des degrés divers des troubles du comportement, des troubles psycho-moteurs et du langage ; parmi eux un, parfois deux psychotiques. Les monitrices des groupes gardaient leurs enfants toute la journée, les emmenaient aux activités assurées par d'autres éducatrices.

Ces activités appelées ateliers étaient simples :

- Tatouille (terre-pâte-eau-sable) introduite à mon arrivée ;

- Découpage, déchirage, carton (atelier dur) ;

- Psychomotricité, exercices simples ;
- Langage (en fait, éducation du souffle avec divers instruments et techniques) ;
- Dessin, gribouillage ;
- Jeux, constructions, cubes, etc.

Les enfants avec leur monitrice " mère " allaient dans ces différents ateliers pendant environ une demi-heure par deux fois, les deux séances étant suivies d'une récréation avec tout le monde.

Dans cette optique, nous n'avons pu différencier les positions parentales " père-mère ", comme le fait le Dr. Tosquelles au " Clos du Nid " en instituant au niveau de la ritualisation des fonctions de polypères en rapport avec les systèmes de socialisation, des fonctions de " mères " en rapport avec la prise en charge du milieu de vie, quoique ce système en ait été une approche, limitée par les inconvénients que j'ai rappelés plus haut.

Cette organisation développa une attention aux enfants et une information sur leurs progrès qui se concrétisa dans les réunions, d'éducatrices et de pavillon, les synthèses, les différents systèmes de grilles de notation de niveau successivement essayées pour chaque activité, l'essai de faire des groupes de niveau plus homogènes, embryons de " classes ". Cet essai était impossible à concevoir l'année d'avant lorsque les enfants n'étaient qu'une masse d'arriérés profonds inéducables.

A mon arrivée, les groupes fonctionnaient déjà et Mme R. qui se trouvait par sa fonction auprès des éducatrices, avoir le plus de contacts avec l'ensemble des deux pavillons des enfants, et M. S., surveillant général, qui, au début de l'expérience se trouvait être de l'équipe du matin et intéressé par cette tentative.

Il s'agissait donc d'organiser une vie de groupe pouvant déboucher sur une structure de type " Club d'enfants " pour les adolescents du service (jusqu'à 21 ans), âge auquel ils étaient transférés dans les services adultes appelés dans certains hôpitaux, services de " défectologie ", mélangeant éléments séniles, gâteux et arriérés profonds.

C'était une gageure qui se heurtait aux difficultés théoriques classiques habituellement mises en avant contre ce genre d'expérience : l'inutilité de ces entreprises, car en deçà d'un certain niveau intellectuel, on se trouve chez le débile surtout, devant une incapacité d'apprentissage ; il ne s'agit plus que de dressage. Le débile profond, en effet, est incapable d'intégrer les expériences dans un schéma lui permettant de faire face à une situation nouvelle où il doit inventer ; il est donc incapable de prévision, incapable de se servir utilement de sa mémoire (quoiqu'on connaisse de nombreux cas d'hypermnésie chez les débiles).

Ainsi, à moins de créer un certain nombre de réflexes (méthode propre au dressage), ne peut-on parler d'éducation ou de rééducation chez les débiles profonds. Ceci donne une catégorie nosographique de plus : les éducatibles, les semi-éducatibles et inéducatibles.

Autre difficulté : le caractère du débile en fait, soit un être aux réactions imprévisibles, impulsif, violent (ne " tolérant pas les frustrations ", comme il est dit partout), soit un être dépendant affectivement, incapable de manifester un désir différent de celui exprimé par une personne à qui il est très attaché. Ces traits de caractère semblent en effet de nature à empêcher une organisation de groupe, ainsi que le confirment parfois les " tests de socialisation " ou de " niveau de socialité " pratiqués sur des populations de débiles.

Alors pourquoi cette tentative ? Il peut sembler, pour l'avoir constaté ailleurs, qu'un des éléments de la débilité du débile, comme de la fausse débilité du psychotique, n'est pas d'origine psychogénique, mais le résultat d'un système doctrinal aboutissant à privilégier d'une part un ensemble de normes (apprentissage, éducations,), reflétant la demande des adultes par rapport à l'enfant, d'autre part un mode d'aliénation dans lequel l'adulte et l'enfant arriéré ou psychotique la subit doublement ; son existence est d'abord aliénée dans le désir maternel, canalisée dans des demandes que modèle la société, qui, souvent passent par des mécanismes de défense ou de rejet. (1)

(1)-Cf. travaux de J. Lacan, F. Dolto, Maud Mannoni et F. Tosquelles

Cette aliénation sociale, sensible parfois pour l'adulte est entièrement subie par l'enfant. La parole, les adultes ne l'ont guère pour les enfants, la question ne se pose même pas. Nous avons voulu faire en sorte que la question se pose.

A ce niveau, il ne peut être question de P.I., d'utilité ou non d'un tel type d'organisation de groupe, de résultat ou non face au problème de l'apprentissage, il s'agit de créer un lieu, référence symbolique pour les enfants, qui puisse exister à leur mesure. Que l'existence de ce lieu ait pu avoir un certain effet sur les enfants (donc sur la débilité et sur la psychose) est indéniable dans un certain champ limité. J'en donnerai quelques exemples plus loin.

C'est en fonction de ce principe que se sont tenus les premières réunions, caricatures de réunions d'adultes de type ultra-directives (1), qu'on serait en droit de critiquer de ce point de vue. Elles pourraient être la preuve de ce que j'avais plus haut sous forme de difficulté : haut gradient de suggestibilité, de dépendance des enfants, faible niveau de l'expression absence presque totale de suggestions venant d'eux, (l'organisation se faisant suivant une ligne générale qui semble imposée par les adultes, (par moi en particulier.....)

Les réunions se tenaient le mardi matin dans la pièce commune traversée par les groupes de rééducation, par les infirmiers apportant le linge etc., donc dans un lieu ouvert capable de happer occasionnellement un ou deux participants de plus.

Ce carrefour, ce forum du mardi était parfois ostensiblement boudé par certains enfants. Ils jouaient à ce moment devant les fenêtres, afin qu'on puisse les voir, posant ainsi une demande à laquelle était répondu parfois sur le champ.

(1)-Cf. le texte ci-joint d'une de ces réunions.

En faisant une démarche vers eux, parfois dans la semaine, lorsque le conflit semblait inéductible et nécessitant une médiation différente. Cette médiation pouvait être soit une entrevue avec le médecin, soit avec une infirmière et le médecin lors d'un affrontement duel. Parfois, la conduite de l'enfant pouvait être comme d'autres conduites, le révélateur d'une tension entre les infirmières ou entre infirmières et éducatrices et le réseau d'élucidation se trouvait alors être très complexe passant par les réunions de pavillon, celles des éducatrices ou celles du Club. Lors d'un tel processus où l'enfant était parlé ailleurs les effets sur celui-ci étaient toujours visibles, suffisant parfois à réduire son exclusion, ceci est un phénomène bien connu.

Progressivement, la réunion du mardi devint un pôle dans l'existence des enfants où tout ce qu'on pouvait dire se disait (1) : des démarches furent lancées venant des adolescentes et environ trois mois après le début des réunions du mardi, s'est concrétisée la demande d'un autre endroit fait pour parler et non pour organiser. Vers Novembre 1964, je commençais à faire avec elles le samedi, de courtes séances qu'elles baptisèrent " anti-réunion " ou " réunion pour dire " par rapport à la " réunion pour faire " du mardi . Cette distinction était sensible pour elles et très nettement marqué dans le discours de Muriel S., (voir le texte d'une " anti-réunion " de décembre 64

A partir de l'existence de cette anti-réunion, les manifestations caractérielles gênant le déroulement de la réunion du mardi diminuèrent de façon très sensible.

Autre principe ayant réglé la mise en place de l'expérience et tenant compte de la personnalité du débile : le rôle de la ritualisation, facilitant une réassurance contre son anxiété affective et motrice.

La nécessité de la ritualisation n'est nulle part contestée, cependant, entre un rituel fruit du hasard et de l'aliénation et entièrement subi par l'enfant et un rituel pouvant être proposé par le groupe et accepté ou refusé par l'enfant (par définition et à défaut d'être proposé par lui), il nous a semblé préférable de tenter de mettre en place le second et de lutter contre le premier.

D'où l'importance que nous avons accordée à assurer la permanence de la réunion du mardi, sans un manque. Au sein de celle-ci, nous avons tenté, en accord avec les autres adultes qui y trouvaient une certaine facilité, que soient également ritualisés certains rôles, le déroulement de la réunion, le contrôle des tâches, le fonctionnement de certaines équipes.

La difficulté de l'institution d'un tel rituel apparaît bien dans le texte joint de la réunion du mardi. Pour que se constitue l'équipe des " âniers " et " anières ", plus tard celle des " cartons ", il fallut, pour soutenir le désir de quelques enfants de s'occuper de l'âne, se heurter au chaos des règles, des interdits, des incohérences détruisant toute initiative et où la demande des enfants se perd. Pour la retrouver, j'ai dû me livrer à une gymnastique oratoire utilisant au besoin la suggestion (au sens où Freud emploie ce terme dans " De la technique psychanalytique "), forme appropriée de pression qui se différencie de la manipulation (terme psychosociologique), en ce sens qu'il s'agit de retrouver un désir qui n'est pas celui du manipulateur. Dans une opération " manipulée ", c'est au contraire le désir du " manipulateur " qui oriente l'expérience.

En fait, la difficulté majeure a été de faire accepter (cela ne l'a d'ailleurs été que partiellement) l'idée qu'il était indispensable que les enfants existent en tant que groupe, face au groupe des adultes organisés en Club, quitte à ce que certains adultes doivent les représenter en des lieux où habituellement les enfants n'avaient pas la parole.

On pouvait observer en effet à l'égard des enfants que l'attitude du personnel variait en fonction d'un gradient de préjugés et de méconnaissance, reliquat de leur propre attitude face à des problèmes essentiels, le travail des enfants et son corollaire, le travail des malades.

Par exemple, avant les réunions chez les enfants, quelques-uns d'entre eux participaient au ramassage des cartons dans l'hôpital.

Ils étaient empilés dans un de nos pavillons et revendus ensuite " au ballot ". C'était un atelier rentable du Club des adultes ; une partie de ses revenus étaient assurés par le travail des enfants. Au bout d'un certain temps, on mit ces enfants au " pécule ", mais lorsque je posai le problème de reprendre cette activité pour le compte des enfants, au moment où a été amenée la question de constituer un club d'enfants autonome, on assista à une levée de boucliers. J'essayai, au cours d'une réunion de mettre en rapport cette attitude avec celle d'un patron vis-à-vis d'ouvriers cherchant à détourner une source de profit. La réaction fut très vive et les justifications avancées si nombreuses qu'on pouvait penser avoir touché là quelque chose d'important.

Autre exemple, (évoqué dans le texte de la réunion du mardi rapporté) celui des tartelettes faites par l'école ménagère. Bien sûr, la discussion s'est axée autour du risque que je courais (car j'endossais toute la responsabilité de cette initiative) de rendre des enfants âpres au gain, que des enfants doivent gagner leur argent de poche, que de toutes façons ils n'auront jamais d'ateliers assez productifs pour investir eux-mêmes leur matériel, etc.

On ne put aller plus avant à la réunion du Club, et il fut décidé que dans la répartition des bénéfices, on tiendrait le plus grand compte de l'apport des enfants ainsi que pour l'attribution venant de la caisse de solidarité. Par contre, les sommes qui leur étaient attribuées par ces voies pourraient être gérées de façon autonome par la caisse du Club des enfants.

C'était, pour le Club des adultes, un compromis entre la reconnaissance des enfants en tant que groupe et les habitudes parentales habituelles, qu'elles soient ou non de mise en cette occasion.

Par cette reconnaissance, les enfants reprenaient une place au sein du groupe organisé des adultes, place d'où pouvait surgir une parole, entendue ou non, mais exprimant une demande.

A la limite, il aurait suffi par la suite que soit reconnue l'importance de cette demande pour que puisse surgir

une dimension qu'on sait pouvoir être repérée comme étant celle du désir.

L'expérience n'a pas été poursuivie assez pour que cette direction ait été autre chose qu'un chemin entrevu. Elle a duré moins d'un an et comme toute expérience qui ne tient que par la doctrine médicale qui la soutient, le changement d'équipe a interrompu tout ce qui s'appelait club~~s~~ ou réunions. Et qu'y ont gagné les enfants malgré tout ?

Tout au cours de cette expérience, l'observation tant des enfants eux-mêmes que des adultes a montré certains effets non négligeables.

1) L'accès à la notion de trouble, de maladie, chez les enfants eux-mêmes entraîne une demande de " faire quelque chose " remplaçant celle de " punir ".

- Par exemple : l'acceptation de la participation de Ali B. à la réunion alors qu'il avait violenté un des enfants s'est faite après discussion, l'agressé ayant accepté en petit comité, après avoir dit : " Oui, mais faut le soigner, sans ça, moi j'y vais pas ".

- Dans le vocabulaire des enfants, un terme comme " Un tel, il ne va pas bien parce que " ...suivi de tout ce qui pouvait être imputé au un tel en question était fréquent, entraînant, selon les cas, " faut le soigner "ou " c'est pas de sa faute, il est malade ", ou encore et parfois avec raison : " c'est pas parce qu'il est malade qu'il faut qu'il"

2) Frise en charge des enfants de façon individualisée par les adultes et sensibilisation aux symptômes en référence à l'institution.

Alain, lors d'épisodes aigus d'angoisse, casse les carreaux, dix, vingt, cinquante. En réunion, on parle de la note du directeur sur le nombre des carreaux cassés, où il est re-commandé de veiller à ce que.....

Conclusion de la réunion : quand on empêche Alain de casser, il est encore plus angoissé, donc : ne pas l'empêcher quand il faut qu'il casse, laisser casser. A nous de chercher à comprendre pourquoi, à être assez attentifs partout, y compris là où il parle (sans parler qu'il ne parle pas), pour ne pas provoquer des crises. Et si nous échouons, ne pas attacher Alain, et accepter les notes du directeur.

Cette conclusion a été suivie d'effets. Au bout de quelques semaines, Alain cassait tout de même moins.

Autre exemple : la circulation des informations permet que s'élaborent quelques notions de base à la synthèse des éducatrices.

Une enfant psychotique de la Rééducation, Solange P. 12 ans, pousse des hurlements dès qu'on cherche à lui enlever ce qu'elle a nuit et jour serré au creux de sa main : quelques objets, papiers, bouts de laine. De temps à autre, elle en remplace un par un autre trainant dans la cour qui devient objet précieux à son tout.

Au cours de sa relation avec une éducatrice, elle accepte d'elle quelques bouts de laine. Elle n'en donne pas. Elle n'échange pas. Elle garde.

Sont lancées quelques notions sur les objets partiels, objets investis, rapport à la mère, etc.

Au service des adolescents, Ali B. a rechuté.....portes démolies, agressions diverses, fugues dangereuses avec intentions suicidaires (tentative d'étranglement deux ans avant), rechute résistant à des doses très fortes de neuroleptiques. On tente une cure de sommeil ; Ali réclame Roland de façon stéréotypée ; Roland vient le voir....c'est pire.

En réunion de pavillon, on parle de Solange P. Une infirmière remarque que cela ressemble à ce qui se passe pour Ali B., il trainait partout un minuscule coffret fait à l'atelier de Roland, sa fureur se déclenchait si l'on y touchait. Les éducatrices parlent de ce qui s'est passé à la réunion de synthèse...

Après la réunion, une fois parties les éducatrices, on cherche le coffret partout. On le trouve, Rolant l'emmène avec lui pour voir Ali et le lui donne. Pour la première fois, Ali s'endort calmé.

3) Le rôle de la parole chez les enfants. Progressivement au cours des réunions du mardi, le pourcentage quantitatif des interventions des adultes a diminué, celui des enfants a augmenté. Cette référence au pourcentage peut prêter à sourire s'il ne posait un problème important ; au début, les enfants répondaient seulement aux questions ou exprimaient une idée, une émotion, de temps à autre. Au bout de quelques mois, quelques enfants pouvaient suivre une idée s'exprimant en quelques phrases ce qui nécessite une mémorisation et un maintien de la préoccupation pendant une durée qu'il est inhabituel de rencontrer chez les débiles. Ne doit-on pas alors reconsidérer le problème de la mémoire et de la possibilité de prévision chez le débile à l'aide de ces quelques fait d'expérience ? Le matériel manque ici (en particulier le texte de réunions de cette période) pour faire autre chose de plus qu'évoquer le problème.

Un autre aspect du rôle de la parole est que se soient différenciées chez les grandes filles deux fonctions de la parole : pour " faire " pouvait être parasité par l'intrusion du " dire ", ce qui veut dire encore qu'a été sensible en un temps, qu'il y avait des moments inadéquats (la réunion du mardi) pour dire certaines expressions d'émotions ou de sentiments.

A ce niveau, où n'existe pas le refoulement, on peut voir là une analogie avec la réaction névrotique où le symptôme, ou parole inadéquate, est là pour gêner l'activité du malade. Le décollage de ces deux plans de signification du dire, venu entièrement des enfants et que je n'ai fait que canaliser me semble fécond au niveau pratique dans ce milieu où la prise en charge de psychothérapies individuelles est extrêmement limitée. D'ailleurs, à aucun moment, l'anti-réunion n'a pris la forme d'une psychothérapie de groupe, car je savais mon impossibilité de la prendre en charge à long terme.

Autre exemple de la reconnaissance du désir de dire :
Alain.....(qui ne parle pas), demande la parole en réunion.

- Parce qu'il sait qu'il peut le faire ;
- Que ça implique que les autres l'écoutent ;
- Parce que c'est par le biais de cette loi dans la réunion que les autres le feront, et il s'y soumet lui-même.

4) La structuration temporo-spatiale des enfants.

Elle s'élargit dans la mesure où la ritualisation donne une sécurité permettant de reculer les limites du corps. Ainsi, l'anxiété du débile diminue par la disparition de défenses devenues non nécessaires.

Ainsi, un enfant, J.C., semblant avant l'expérience être imperméable au temps du calendrier plus encore qu'à l'espace, s'est trouvé alors que personne ne s'y attendait ne pas vouloir assurer une tâche commencée le lundi et devant durer trois jours parce que la réunion était le mardi et qu'il voulait venir. Jusqu'alors, il n'avait pas su les jours du calendrier.

Autre exemple : Renelle, très anxieuse de quitter le pavillon s'est trouvée participer à l'équipe des âniers, à l'école ménagère et progressivement, la demande d'une tâche nécessitant de franchir la porte seule ne s'est pas trouvée rencontrer un refus apeuré, mais une acceptation relativement sereine (relativement, car le moindre accroc dans le rituel la replongeait dans ses difficultés habituelles). Il ne saurait donc s'agir que d'un gain consolidable par une expérience durable.

Pour terminer, peut-on dire que l'existence de ce lieu particulier qu'est le Club et ses organismes avec la loi qu'il représente est la seule méthode pour obtenir les quelques résultats rapportés. Peut-être pas. Peuvent sûrement être utilisables tous systèmes qui, en permettant une référence symbolique pour l'enfant, en touchant aux structures de travail et de langage avec lesquelles il s'articule ouvrent un accès au champ de l'inconscient, en particulier du psychotique. Car, si comme le définit Lacan, la sublimation est l'aliénation par le langage et le travail, en modifiant les possibilités de sublimation des enfants (et leur phantasme sublimatoire), on leur permet de

remettre en marche l'articulation de leur désir et de leur demande, et à l'hôrizon, de s'assumer comme sujet de la castration. Ceci n'est qu'une ouverture vers les travaux théoriques développés par Oury à partir d'une expérience ayant une longue histoire et qui n'a pas subi, comme celle-ci de cataclysme, ses travaux pourront aider à cerner où peut être saisi le point d'impact de ce qu'il est convenu d'appeler Psychothérapie Institutionnelle.

2ème partie :

Textes de deux réunions du groupe d'enfants.

1°) PROTOCOLE D'UNE REUNION DU SAMEDI (adolescentes et médecins) ou ANTI-REUNION.

Décembre 1964.

- Marcelle : Qu'est-ce qu'on fait là ?

Lydie et Muriel rient ensemble.

(Je ne dis rien, Muriel s'arrête pour expliquer les règles avec volubilité, Françoise, inquiète me regarde, n'a pas encore bien compris et est inquiète que M... parle à la place qu'elle me croit devoir prendre.) (1)

- Muriel : Ici, on peut dire n'importe quoi, ce qu'on veut, même s'engueuler, même des cochonneries, c'est pas comme à la réunion.

(Je passe sur l'interprétation personnelle de Muriel pour compléter) :

- G.M. "elle n'a pas dit une chose : on commence à 10 h. et on doit rester jusqu'à 10 h 1/4, jusqu'au bout".

(Cette règle instituée pour limiter la possibilité de séances trop longues car : effort et intérêt difficiles à soutenir plus longtemps, un temps plus long de contact avec liberté de parole risque de provoquer des pugilats avec plus de trois caractérielles graves si ma présence est vécue comme non directrice (règle suggérée par moi, acceptée par le groupe)).

(1) Réunion commencée en retard : a duré 10' seulement.

Un bon moment de silence, puis :

- Françoise : je sais pas quoi dire.

- Muriel : t'es pas obligée. Silence

- Françoise : Melle M..., elle ne dit rien.

- Moi : J'ai pas envie pour le moment, mais, la dernière fois, j'avais parlé de ma grand'mère parce qu'elle ressemblait à quelqu'un d'ici.

- Françoise : On peut parler de sa grand'mère ?

- Muriel : Eh bien ! Moi, j'ai un frère jumeau.

- Renelle : Moi aussi.

- Muriel : il s'appelle X... il est beau ...

Lui est pas malade, hystéric, comme moi.

- Françoise : On m'a traitée que "j'étais hystéric", aussi, l'autre fois, c'est quand j'étais en colère, parce que ... tu sais, eh bien ! mon chéri, on n'a pas voulu qu'il rentre me voir ... et pis, j'en ai marre des infirmières.

- Lydie : c'est quoi "hystéric" ?

- Françoise : C'est hystérique !

- Muriel : Moi, je sais, c'est quand les Beattles chantent, on casse tout et on se roule par terre et on s'arrache les cheveux. Je l'ai lu dans un journal, hystérique il disait et aussi gueuler en même temps.

- Françoise : Moi, je me suis jamais roulée par terre. Et pis, je m'emmerde ici et puis je veux partir et pis les cheveux, j'en ai arraché à X..., c'est elle qui a commencé (et elle donne un coup de pied à la chaise).

Marcelle me regarde.

Et je dis ... ça m'est égal, on peut taper si on veut, mais sans rien casser.

(Je demande à R...) Tu les aimes les Beattles ?

- Renelle : Oui, je les aime.

- G.M. : Tu les connais ?

- Renelle : Non, je ne les connais pas.

(Je dialogue avec Marcelle D... sur son traitement et sur son travail du linge, ce qu'elle voudrait).

Muriel et Lydie parlent bas en même temps, cela dure longtemps (15 à 20 minutes environ), je ne dis rien.

Temps mort, puis Renelle parle de son travail... elle est fatiguée (bande abimée. Monique veut empêcher M. et L. de parler).

Muriel se rebiffe tout haut : On a le droit, c'est pas la réunion, laisse-moi tranquille.

Je dis à Monique : Ça ne fait rien si on ne s'entend pas, si ce qu'on dit les intéresse elles écouteront, sinon, c'est nous ... on se tait, là-dessus, on écoute effectivement ce qu'elles disent.

Lydie semble surprise, se tait, gênée.

- Muriel : C'est parce qu'elle disait des cochonneries.

- G.M. : C'est moi qui te gêne ?

- Lydie : Non, c'est tout le monde....

Silence long

- G.M. : à Muriel : Alors, tu vois qu'on peut pas dire des cochonneries, il y a quelque chose qui empêche.

- Muriel : Oui, mais les vrais cochonneries, la bite, tout ça, c'est honteux ... elle ricane.

- G.M. : Il est l'heure ...

- Presque toutes : Déjà !

- Françoise : Fous-moi la paix, je sais, c'est la réunion du mardi, j'irai pas, vous pouvez vous faire foutre et pis, je dirai aux infirmières qu'elles aillent se faire foutre, voilà, mon chéri, on n'a qu'à le faire entrer.

(Elle se met presque à pleurer).

Tout le monde s'en va sur le ... (samedi prochain).

2°) PROTOCOLE D'UNE REUNION LU LARLI ou
"REUNION POUR FAIRE"

Janvier 1965.

- Mme R... : C'est Mr S... qui préside, c'est-à-dire que quand quelqu'un a quelque chose à dire, il lève le doigt et lui demande.

G.M. : Alors, moi je pense qu'il faudrait d'abord établir l'ordre du jour comme d'habitude, voir quelles sont les tâches qu'on devait faire et qui ont été faites, le travail, ensuite quelles sont les décisions qui avaient été prises et qui ont été suivies ou pas suivies, et ensuite les loisirs : Que fait-on ? Parce que moi, j'ai des choses à dire. Enfin, vous verrez.

Pour les tâches, le contrôle des choses qui sont en route, ce ne doit pas toujours être moi qui doit demander : où en est-on ? Est-ce que ça a été fait ? etc... Il faut que n'importe qui puisse demander et qu'on puisse répondre.

Muriel, par exemple, quand on dit : où est-ce qu'on en est de l'axe de la carriole ?, il faut que ceux qui sont responsables, puissent essayer de dire aux autres.

- Alors, qui était responsable de l'équipe de l'âne ? (1)

- Janine : Je ne sais plus ... C'est sur le cahier.

- G.M. : Sur le cahier, bon.

- Jacques : Il y avait deux équipes.

- G.M. : Qui c'est qui en était ? Enfin, vous vous en rappelez bien ?

(1) L'âne : Propriété de l'hôpital habitant à la ferme et l'été dans la pâture. Souvent but de promenade et centre d'intérêt, nous avons obtenu du Directeur qu'il le donne au service des enfants. C'est à partir des soins à l'âne que se sont organisés les lères réunions qui ne duraient pas plus de 15 minutes.

- Mme R... : Muriel, Renelle l'après-midi, Janine et Marcelle le matin.

- G.M. : Bon, alors, il faudrait le noter.

L'équipe de l'après-midi peut-elle nous raconter comment ça se passe ? Est-ce que ça marche ?

- Marcelle : Maintenant, Roger et moi, on n'y va même plus.

- G.M. : Et pourquoi ?

- Marcelle : Je ne sais pas.

- G.M. : Mais est-ce que vous y alliez toujours avec Roland ? (1). Vous n'y alliez jamais seuls ?

- Roger : Roland ne vient pas nous chercher.

- G.M. : Alors, autrement dit, qui donnait à manger à l'âne l'après-midi ?

- Muriel : L'après-midi, c'était Roger M... et R... Nous, on allait chercher la paille.

- G.M. : Alors, vous vous étiez partagés, les filles apportaient à manger et c'était Roger qui donnait à manger parce qu'il avait le moins peur ? C'est ça ? Mais alors, puisque vous n'y alliez pas l'après-midi, comment cela s'est-il passé ? Comment mangeait l'âne, alors ?

- Alain ??? (il lève le doigt pour demander la parole).

(montre le magnétophone)

- G.M. : Il demande ce qu'est la boîte (2). C'est une boîte qui marque ce que l'on dit.

(1) Roland, seul moniteur garçon articulé avec les groupes au début. A progressivement pris les grands à l'école, et son statut s'est différencié suivant les possibilités offertes par les groupes et le club, emmenait ses garçons dans les bois en promenades dans le village, et assurait diverses tâches avec les plus grandes filles et avec les adultes, articles pour le journal, distribution du journal dans les pavillons par exemple.

(2) Alain : 9 ans, ne parle presque pas, grognements inarticulés, vocabulaire de quelques mots et phrases (psychotique).

- Les garçons, qui veut la parole ? Daniel ?

- Daniel, C'est Roland qui donne toujours à manger à l'âne.

- Muriel : (explosion contre Roland, intraduisible) : Mme R... la calme, (thème ... c'est la faute à Roland, on n'y va même plus).

- G.M. : Comment mange l'âne alors ?

Silence

- G.M. : Donc, ça n'a pas fonctionné tellement bien, l'équipe de l'après-midi ?

- Françoise : Au village, nous, on n'y va même pas.

- G.M. : Comment on peut s'arranger pour ça ? Ça serait bien ?

(Brouhaha).

- Annie : Ils parlent tous à la fois, arrêtez alors.

(Christiane et Françoise se disputent).

- G.M. : Encore une fois, je demande la parole pour demander qu'on mette au clair l'histoire de l'âne de l'après-midi, parce que moi, je ne comprends rien. Alors, c'était Muriel et ...

- Muriel : Y a pas de raison, c'est toujours les mêmes comme hier, cette salope de Françoise ... Brouhaha ... Cui, je le dirai ! (On la calme).

- Roger : Alors, nous, on est tout seuls, je suis tout seul.

- Mr S... Muriel, rappelle-toi, quand on a formé les équipes, on a tenu compte que Renelle travaillait le matin, qu'elle faisait le ménage et c'est pour ça qu'on lui a demandé pour l'équipe de l'après-midi, puisqu'elle voulait s'occuper de l'âne.

- Renelle : Oui... Oui... Cui... je voudrais, (rougit, se cache).

- Mme R... Oui, alors, c'est ce qu'on avait dit que le matin c'était difficile parce que tu étais au dortoir et que tu pouvais, l'après-midi, pendant une heure. On avait prévu entre trois et quatre. Hein Renelle ?

- Renelle : Oui... Oui...
C'est tous les jours ?

- Mr S... : C'est pas tous les jours, une fois par semaine.

- G.M. : Bon, alors, on peut laisser comme ça ?

- Muriel : (calmée) : Oui... Oui... et moi aussi ...

- G.M. : Je demande la parole, simplement on a l'impression dans ce qui vient de se dire que vous n'y allez pas parce que personne ne vient vous chercher ?

- Ali : (1) : Je vais avec Roland, ça crève la saloperie de la saloperie ... alors.

- G.M. : Je ne sais pas, mais il me semble que Roland devrait dire quelque chose, on parle de lui sans arrêt.

- Roland : Oh non ! J'écoute.

- G.M. : Tu n'as rien à dire ? Tout de même, on avait décidé que tu venais les chercher !

- Roland : Je pensais qu'on l'avait dit comme ça ... ou qu'ils allaient venir tout seuls.

- G.M. : Entre penser et ce qui est décidé, tu aurais dû, il me semble que, je ne sais pas, tu aurais peut-être pu poser la question.

- Mme R... : On avait dit que R... viendrait les chercher, je ne peux laisser les filles sortir seules. Quand Renelle a voulu sortir, je l'ai empêchée.

(1) Ali B... 12 ans, psychotique, hospitalisé depuis 4 ans dans les H.P., très violent, accepté depuis 2 réunions seulement avant celle-ci (il avait failli tuer le plus grand des Frères Jacques, et les autres enfants en avaient peur).

- Renelle : Oui.

- G.M. : Alors, il y a un problème, tu as pensé qu'ils viendraient tout seuls, sans penser que Mme R.. les empêcherait. Voilà, qu'est-ce qu'on peut faire ? Qu'est-ce que tu proposes aux enfants ? Qu'est-ce qu'il peut faire, Roland ?

- Françoise : Faut que Roland vienne ...

- Roland : Si je fais ça, je ne peux plus faire les coffrets pour le club.

- G.M. : Il faut poser la question, tu vois ici, on te demande de faire ça, on te demande au club de faire autre chose. Il faut qu'en voie, justement ici et aussi dans les autres endroits où on parle de ton emploi du temps (1), ce que tu dois faire d'autre. Dans ton emploi du temps de l'après-midi, qu'est-ce qui empêche que tu viennes chercher les filles ici pour les emmener à l'âne ?

- Roland : L'école (2)

- G.M. : L'école ? Tout le temps ?

- Roland : Au moment de la récréation peut-être.

- Ali B... : Il reste avec moi, Roland, je vais avec Roland, le père la Grenouille, non le Crapaud.

- G.M. : Daniel, est-ce que tu peux nous raconter comme ça marche l'école ?

- Daniel : Alors, c'est tout l'après-midi ?

(1) L'aménagement et les changements dans l'emploi du temps du personnel étaient proposés soit dans les réunions de pavillon soit dans les réunions du club, puisque les surveillants généraux y étaient intégrés dans les commissions et au bureau. Ceci rendait possible une souplesse de fonctionnement qui n'existe pas dans une structure pyramidale. Je faisais ici allusion à l'assemblée générale du club adultes et à la réunion des éducatrices (où Roland le seul garçon, participait).

(2) Le club des adultes avait à la disposition des enfants un local de 2,50 x 2,50 m, avec des tables à côté du secrétariat du club pour mettre en place un atelier de coffrets et travaux de pyrogravure. Roland s'y est progressivement installé pour faire dessiner, découper ou écrire son équipe.

- G.M. : On fait quoi à l'école ?

- Daniel : On travaille.

- G.M. : On travaille, quoi donc ?

- Daniel : On écrit.

- G.M. : On écrit quoi ? Et il n'y a pas de récréation ? Jamais ?

- Daniel : Non, jamais.

- G.M. : Vraiment, il n'y a jamais de récréation ?

- Daniel : Toujours, on travaille et on scie aussi et on écrit avec le feu et ça fait des tableaux.

- Roland : Qu'est-ce que tu m'as dit ce matin quand je t'ai demandé d'aller en récréation ?

- Daniel : Ah ! J'ai été, c'est la première fois. (rire général).

- G.M. : Bon, c'est pas mal de bien aimer travailler.

- Daniel : J'ai demandé à Mme R... si Roland pouvait nous emmener, elle n'a pas voulu.

- Mme R... : On l'a déjà dit Daniel.

- G.M. : Il faut poser la question alors à Roland : Est-ce que ... Il faut que je dise à Françoise que toutes les bêtises, c'est là-dedans, hein ! Je voudrais demander si Roland pourrait proposer quelque chose pour répondre à ce que les ... c'est-à-dire, est-ce qu'ici il y en a qui, dans leur emploi du temps, pourraient monter à l'école et que Roland viendrait chercher ? Dans ce cas, ce serait très simple pour l'équipe de l'âne, c'est que pendant la récréation de l'école, tu descendrais les trois de l'équipe des âniers et des ânières au moment de la récréation et puis après vous retourneriez à l'école suivant le travail qu'il y a à faire ici. Il faut voir ce qu'il y a d'autre à faire.

- Roland : Moi, je veux bien les prendre à condition qu'ils ne se bagarrent pas entre les deux équipes.

- G.M. : Il me semble qu'on ne peut pas donner une condition comme ça, c'est à toi de les empêcher de se bagarrer. Si c'est vraiment impossible, il faut qu'on voie qui peut monter en même temps ? Qui ne risque pas de mettre par terre ton atelier d'école quoi. Actuellement tu as qui ?

- Roland : J'ai tous les grands.

- G.M. : Tous les grands, de quelle heure à quelle heure ?

- Roland : L'après-midi, pratiquement tout l'après-midi.

- Mme R... : Je ne sais pas, pour commencer peut-être qu'on ne devrait pas prendre garçons et filles.

- Mr S... : Il me semble que Roland, à qui on demande beaucoup de choses, a l'air de tout accepter et puis après, il ne peut plus le faire. Je ne sais pas, c'est mon sentiment, ce matin par exemple, Alain avait cassé trois carreaux en bas, demain, après-midi quand on va faire la classe, on va trouver ou Alain ou un autre tout seul. Il faudrait arriver à faire quelque chose à des heures où tu t'occupes vraiment des enfants, et entre temps, les confier à d'autres parce qu'après, ils sont abandonnés, ça ne va pas.

- Muriel : Roland pourrait nous donner des opérations pour qu'on puisse ne pas s'ennuyer le lundi, on voudrait essayer.

- G.M. : Ça c'est une idée, il faut qu'on voie.

- Roger : Je veux bien ...

- Christiane : Ah non, juste les filles, sans ça Alain il va faire que nous embêter.

- G.M. : Daniel, si tu veux la parole, tu la demandes.

- Daniel : Oui, parce que faut se le forcer celui-là, (il veut parler d'Alain).

- G.M. : Alain a demandé la parole, qu'est-ce que tu veux dire ?

- Alain : ... (grands gestes désignant plusieurs personnes).

- G.M. : Bon, eh bien, je crois que ce n'est pas ici qu'on peut tellement décider de l'emploi du temps de Roland, parce que tout le monde fait des propositions et ça va être difficile. Est-ce que vous êtes d'accord pour qu'on discute de ça dans une réunion qu'on ferait au club là-haut avec Roland tout seul ? Parce que là, on n'en sortira pas. Hein ? Alors on va essayer de voir ça avec Roland et puis on fera un emploi du temps à propos de l'école et puis on essaiera de discuter à ce moment-là de qui va aller, en fonction de l'emploi du temps de l'âne et tout ça. Simple-ment, est-ce qu'on ne pourrait pas pour l'âne ne pas laisser les filles y partir toutes seules ?

- Mr S... : Non.

- G.M. : Non ? Pas du tout ? Bon, alors, dans ce cas-là encore une fois, qui va les accompagner si Roland ne vient pas les chercher ?

- Est-ce Mr R... (1) par exemple ?

(Bande abimée)

- Voix non identifiable - X : On pense à la semaine, c'est très bien mais le dimanche ?

- G.L. : Pauvre âne.

- Christiane : Il est maigre.

- G.M. : Comment il mangeait jusqu'à maintenant l'âne le dimanche ?

- X : C'est cela qu'il faudrait savoir.

- Roland : C'est G... (2) qui lui donnait.

(1) Mr R... Moniteur, ergothérapeute de l'atelier de bois.

(2) Pensionnaire de la 5ème Section.

- G.M. : Bon, alors on pourrait peut-être laisser comme ça, que ce soit toujours Caucher qui continue à lui donner le dimanche.

- Mme R... : (bande abimée)

- Roland : ...

- G.M. : Bon, alors je propose que les responsables de l'âne, maintenant que vous fassiez ça en dehors de la réunion des petits, que vous demandiez à Roland où ça se trouve et que vous vous arrangiez entre les âniers et les ânières pour qu'il mange. Bon, alors pour les après-midi : c'est réglé le matin ça fonctionne, hein ?

- Roger H...

- G.M. : Qu'est-ce que tu veux dire ?

- Roger H... : C'est une boîte, ça prend ...?

- G.M. : Que c'est un magnétophone, oui c'est une boîte. Qui veut la parole. Je rappelle que l'on parle de l'emploi du matin, ça va tout seul, personne n'a rien à dire ? Ça fonctionne bien le matin, il n'y a pas de problème ?

- Mr S... : Le matin c'était pas les garçons qui étaient désignés ?

- Roland : Il y a Roger.

- G.M. : On avait fait des équipes mixtes.

- Euriel : On avait dit qu'on irait aussi, mais il y a le linge, et puis après la table.

- G.M. : Je croyais que tu ne voulais pas y aller, bon, bon, bon, je n'ai rien dit ...

- Mr S... : Roland pourrait peut-être le matin, il n'y a pas d'écarts.

- Roland : Non, mais il y a atelier.

- G.M. : Mais tu ne peux pas venir les chercher le matin ?

- Roland : Ça fait déjà court le matin.

- G.M. : Je voudrais demander, je ne sais pas du tout si c'est faisable, si il n'y a pas quelqu'un du club qui pourrait descendre, pour les prendre et puis les remonter.

- X : Du club ?

- G.M. : Le matin, qui donne à manger à l'âne puisque les filles n'y vont pas ?

- Roland : C'est G... pour le moment.

- G.M. : Et le matin ?

- Roger : Le matin et toute la journée, c'était C... qui s'en occupait et puis à présent c'est G...

- G.M. : Monsieur G... qui c'est ?

- Mr S... : Mr G... c'est un pensionnaire de la 5ème section qui travaille aux parpaings à côté quand il a terminé ses parpaings il lui donne à manger et Noël est content.

- G.M. : C'est Noël, Monsieur G... ?

- Daniel : Non, Noël, c'est l'âne, Monsieur G..., c'est Lucien. (Rires).

- G.M. : On ne va pas s'en sortir. On laisse tomber l'équipe du matin pour le moment pour voir si on peut y réfléchir, on laisse Mr G... et on fonctionne comme ça l'après-midi, ça vous va comme ça ? On réfléchit pour le matin, on verra si on peut organiser quelque chose le matin, on organise ça avec Mme R... et Roland qui se mettent d'accord pour l'après-midi et pour les équipes d'après-midi, et puis on laisse continuer Mr G... pour le matin. Ça va comme ça ? (Brouhaha divers, des tas de "oui" "ouh").

... Bon, c'est fini pour Noël, ça me fait drôle parce que je m'appelle comme ça aussi, mon deuxième nom ... rires ...

- Christiane : Moi, c'est Denise.
- G.M. : On passe à autre chose, qu'est-ce qu'il y avait comme autre activité Mr S... ?
- Mr S... : Question travail ?
- G.M. : Oui.
- Mr S... : Reprenez, vous avez sous les yeux ..
- G.M. : Il y avait l'âne, il y avait le clapier, la voiture ?
- Roger : Elle est prête, elle est là-haut.
- G.M. : Il faudrait aller la chercher et puis essayer de ... Il y avait le problème des harnais. Les harnais de l'âne, je sais qu'ils ont existé et que ... Roger, tu veux la parole ? Mais si, mais si, tu veux dire quelque chose : qu'ils ont existé ces fichus harnais, mais où sont-ils et est-ce qu'ils sont complets ?
- Roland : Roger a récupéré quelque chose dans le hangar à côté du local aux parpaings.
- Roger : Oui machine en cuir, les ai mis à la vannerie, là-haut.
- G.M. : Explique ce que c'est que ce tas de machins de cuir que tu as apporté. Qu'est-ce que c'est ?
- Roger : Je ne sais pas.
- G.M. : C'est des harnais ?
- Roger : Non.
- G.M. : C'est quoi ?
- Roger : Je n'en sais rien, c'en est pas ...
- G.M. : Bon alors, personne ne sait où sont les harnais ?
- Roger : A la ferme. (1)

(1) La ferme, très étendue. Un certain nombre de pensionnaires qui sont couchés sur place (donc, ne posant théoriquement pas de problèmes médicaux). Son éloignement de l'hôpital interdit qu'on puisse y intégrer des enfants, sauf ceux assez débrouillés pour y aller et en revenir avec les groupes qui s'y rendent.

- G.M. : Est-ce qu'il y a quelqu'un qui voudrait s'occuper de cela, de les récupérer ou je ne sais quoi ?

- Janine : Roland.

- Roger : Ici je vois Mr C... tous les jours.

- G.M. : Mais il ne peut pas tout faire Roland.

- G.M. : Bon alors, il y a Roger H... qui dit qu'il voit Mr C... tous les jours ...

- Roland : C'est plus Mr C..., c'est un nouveau.

- G.M. : Ah bon, qui c'est ? C'est Mr C..., c'est plus Mr C...

- P. Jacques (le petit) il est parti ...

- Roland : L'autre jour il m'a dit qu'il fallait un bon pour aller chercher du foin, sinon il nous louait l'âne.

- G.M. : Ah ça ne va pas du tout cette affaire, il y a longtemps qu'il est à nous l'âne, depuis qu'on a vu Mr le Directeur pour qu'il nous le donne, c'était sûr ... Mais peut-être que lui ne le sait pas ... Comment il s'appelle ce Monsieur, on ne sait pas ? Bon alors, il faut que je m'en occupe. Vous pouvez le mettre Mr S... que je vais essayer de voir le nouveau chef de culture, de régler la question de l'âne qui a l'air de nous être contesté, et de m'informer pour l'histoire des harnais.

- Roland : Il faut que je parte.

- G.M. : Oui, mais si on décide quelque chose pour samedi et que tu n'es pas là, tu ne viendras pas n n plus l'après-midi ?

- Roland : Je m'arrangerai.

- Muriel : Mme R... nous a montré les photos (2) hier, il y a Colette et Roger L. et Mr S... sur une photo avec un faux nez ...

(2) Photos d'un bal costumé organisé la semaine précédente avec les adolescents et les adolescentes de notre service ainsi que les adolescents (3 ou 4) du service B invités.

- G.M. : Bon, voilà. On est en retard alors je me dépêche et je me donne la parole en vitesse pour vous dire des choses. Les photos, on les fait passer. On a mis les noms derrière, je m'en occupe. Je les fais faire et vous les aurez dès qu'elles seront reproduites. Je ne perdrai pas la pellicule. L'autre part, on avait dit qu'on essaierait de prendre des photos nous-mêmes ou bien dans le service ou bien à l'extérieur si on avait des appareils parce que j'avais deux caisses entières de pellicules qui me revenaient, que quelqu'un m'avait données. (vous savez mon ami qui est explorateur) alors j'en ai apporté plein, c'est des Ferrania 120, 6 x 9, 6 x 6, 4 1/2 x 6 c'est-à-dire que ça va sur pas mal d'appareils. C'est petit trou ou gros trou, je ne sais pas, il faudrait voir si cela marche sur l'appareil du club. Alors si ça marchait déjà sur l'appareil du club on pourrait commencer à prendre des photos. J'ai pris contact avec le Directeur, pour savoir si on avait droit de le faire pour les vendre au bar par exemple, si on fait des belles photos de l'extérieur ou du parc, pour nous faire une activité, alors il a dit qu'il était d'accord à condition que ce soit pas vendu à l'extérieur de l'hôpital, que ce soit pas reproduit et que ce ne soient que des photos d'amateur pour les gens, pour nous, pour les familles. Si on les achète pour avoir dans son portefeuille par exemple, ou des choses comme ça. Cela nous ferait des sous, ce n'est pas mal. Voilà.

- Françoise : Je n'ai pas de portefeuille aussi.

- G.M. : On en achètera avec les photos qu'on aura vendues. On va voir cela. Pour le pécule il n'y a rien de neuf.

- Mme K... : Si, il y a des questions, c'est à l'école ménagère (1). On va voir cela, on n'est pas content. Vous (2) nous avez demandé de faire des tartelettes pour le service B. (3). On avait donc fait des tartelettes mais comme on avait fêté la Ste Catharine, alors moi j'ai pensé que ce n'était pas très bien parce qu'à ce moment-là si à chaque fois il faut leur donner les bénéfices, complètement comme la dernière fois, cela ne marche plus et si bien qu'hier ça s'est renouvelé, ils nous ont demandé d'en refaire parce qu'on en avait quatre-vingts et il n'y en avait pas suffisamment. Il y en avait de cassées. C'est une école, pas une pâtisserie. Avec le pécule évidemment ça fait un petit bénéfice au club, mais par rapport à ce qu'on pourrait faire avec l'argent, si on le gagnait !

- G.M. : Ecoutez les enfants, c'est important ça je crois que ce qu'on peut dire c'est de donner les bénéfices des tartele tes au service B, on l'avait fait la dernière fois mais c'était avec le service d'adultes, c'était le club qui avait décidé cela. Mais depuis quelque temps ça ne marche plus tout-à-fait pareil, on garde nos sous, etc... Alors donc, est-ce qu'on ne peut pas considérer au fond le service B comme on vend au club pour le bar quci, Lurriel, tu as compris ça, parce que c'est important ? C'est-à-dire il n'y a pas de raison qu'on vende nos tartelettes au club et qu'on ait un autre système de vente pour le service B.

 (1) L'école ménagère était un atelier organisé pour les grandes filles orienté essentiellement vers la cuisine et la pâtisserie la couture, le tricot et passant des contrats avec les autres services ou le club des adultes. Avant l'existence du club des enfants le matériel était fourni par le club des adultes et le temps de travail passé rémunéré sous forme de pécule comp. reversé au club et restitué comme les autres péculs selon le barème, un certain pourcentage passant à la caisse d'entr'aide d'où venait le fond d'investissement pour les activités des enfants.

(Suite de la page précédente)

(2) Le club adulte à qui elle s'adresse à travers moi.

(3) Autre service de l'hôpital ayant mis sur pied un club et avec lequel existaient des activités organisées en commun par des réunions "interclub".

Qu'est-ce que vous pensez, ça va ?

(Christiane et 2 ou 3 autres font signes qu'elles n'ont pas compris).

- G.M. : Ça va pour Roger et pour les autres ?

Non ?

- Roger : Ça va.

- Daniel : C'est normal.

- G.M. : C'est normal Daniel ? Qu'est-ce que tu en penses toi ? Tu n'as pas entendu ? Bon, je répète pour toi parce que c'est important. Les tartelettes le service B nous demandait de faire une ristourne sur les bénéfices alors qu'on n'en fait pas pour notre propre club, est-ce que tu penses que c'est normal qu'on en fasse pour le club des autres ?

- Daniel : Moi je veux bien.

- G.M. : Tu veux bien ?

- Daniel : Je suis d'accord.

- Roger L. : Moi je sais pas.

- G.M. : Toi, tu es d'accord aussi ? Tout le monde est d'accord ? Pour qu'on fasse une ristourne ? Alors, au fond, on leur fait cadeau de notre argent, alors on n'aura plus d'argent pour organiser rien ? On n'aura plus de bals, on n'aura plus rien ?

- Colette : C'est quoi une ristourne ?

- G.M. : Qu'on leur donne un peu des sous qu'on a gagnés.

- Colette : C'est pas juste...

- Muriel : Ah non ! On donne rien...

- G.M. : Alors vous n'êtes plus tout-à-fait d'accord ? Eh bien on en parlera mais il faut bien réfléchir si on fait des ateliers pour gagner un tout petit peu d'argent, est-ce que c'est pour nous ou est-ce que c'est pour en faire cadeau à un autre service ?

- X : Pour nous.

- Roger L. : Pour nous, c'est pour les garder.

- G.M. : Bon, c'est pour nous, pour faire des bals, pour faire ... Bon, on décidera.

- Mme R... : Oui, enfin pour en finir, encore hier après-midi, les enfants de la rééducation (1) sont allés au théâtre, c'est les grandes qui y avaient été jeudi dernier, et les éducatrices ont demandé à avoir une petite caisse pour leur acheter des esquimeaux ou des bonbons, alors j'ai pris sur le "pécule" des petits. (2)

- G.M. : Bon, parce que les petits n'ont pas d'autre argent, alors cela, il faudrait qu'on se demande, comment est-ce que ça va faire ? Est-ce qu'on ne fera pas nous-mêmes sur notre club une petite caisse toute petite, par exemple si on se gagne des tartellettes, si on travaille à l'atelier en haut et au tricot pour la première.

- Colette : On a dit qu'on donnerait pas d'argent.

- Muriel : Oui alors ...

- G.M. : Pour les petits qui n'ont pas du tout d'argent, qui sont malades, tout ça. Est-ce qu'on ne pourrait pas garder ce temps en temps par mois 500 francs pour leur acheter des bonbons ou pour des choses. Hein Muriel ? On ne travaille pas pour les adultes, ils sont assez grands, mais pour les petits, on peut des fois leur offrir des bonbons.

(1) Groupe d'enfants organisé par Torrubia selon le système évoqué dans l'article et pour qui existait une attribution minime régulière de la part du club adulte appelé dans le pavillon "pécule".

(2) "Pécule" car il provenait de répartition du pécule des adultes (Pc et Pb) mis en commun et redistribué par un système de pénétration au cours d'une réunion où assistaient infirmiers, malades travaillant et représentants du club (adultes).

- Muriel : Non.

- G.L. : Non ?

- Muriel : Toujours on est à dire les petits tout ça ... c'est des chouchous.

- G.M. : Je crois que tout le monde t'aime bien aussi toi. Enfin, tu as le temps de réfléchir, dis, Muriel ...

- Daniel : On leur donnerait notre argent, à nous, bah-dis-donc ...

- Mme L... : Ce n'est pas ton argent, c'est le pécule complémentaire.

- G.M. : Remarquez, peut-être qu'on peut poser la question aussi au club des adultes ? Est-ce que nous, on ne peut pas prendre en charge un petit peu et eux pas mal ?

- Mme R... : Oui, peut-être, je ne sais pas, à la première, j'ai donné mille francs.

..... Broahaha

Il faut se dépêcher ...

- G.L. : On recommence samedi ? (1)

- Muriel :

- Christiane : Oui, on recommence ...

- Diverses : Oui ... oui ... oui ...

- Mme : A la même heure ? Ça va.

- Mr S... : Si le pick up marche ...

- G.L. : Sinon, je passerai le mien.

..... Broahaha : Fin de la réunion

Note: Sont restés silencieux tout le temps de la réunion mais attentifs : Maurice C... et J.C...

(1) Bal-réunion d'enfants qui se déroulait le samedi après-midi.

HISTORIQUE DE LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

EN FRANCE

DU MOUVEMENT FREINET AU G.E.T.

1ère partie :

HISTORIQUE

" Il ne faut plus que du fait du style obligatoire des écoles dites ordinaires, des enfants de plus en plus nombreux en soient exclus; ou bien encore, que la malchance d'avoir un quotient intellectuel normal ou supérieur oblige les enfants non caractériels à ne pas profiter des meilleurs pédagogues et des méthodes nouvelles et vivantes. Celles-ci seraient excellentes pour eux, autant que pour les enfants inadaptés ou indésirables qui, seuls, peu à peu, profitent des meilleures écoles ...". (1)

Les pédagogues et les méthodes dont il s'agit, sont ceux qui sont présentés dans le livre de F. Oury et A. Vasquez autour desquels s'est cristallisé un groupe de travail, le G.E.T. dont il faut retracer l'histoire à travers celle de ses principaux initiateurs, ainsi que ses méthodes de travail pour saisir ce qu'a de novateur leur démarche.

En 1958, au Congrès de Paris du Mouvement Freinet sur "l'expression libre", puis en 1960 au Congrès d'Avignon, le Docteur Oury, frère de Fernand Oury, actuel porte-parole et organisateur du G.E.T. proposait le terme de "Pédagogie Institutionnelle" qui lui semblait convenir à l'orientation prise par un groupe d'instituteurs autour de F. Oury au sein du Mouvement Freinet.

(1) Préface de Françoise Dolto, psychanalyste de l'E.F.P. au livre "Vers une pédagogie Institutionnelle" de F. Oury et A. Vasquez, p. 20.

En 1963, commençaient les premières réunions du G.T.Psy, groupe de psychothérapie institutionnelle dont le développement fut plus continu et l'apport théorique plus rapide.

Le parallèle entre les deux mouvements était ainsi souligné mais ce n'est que depuis la fondation du G.E.T. en 1964 que se sont élaborés une mise à l'épreuve dans la classe coopérative des concepts proposés par le G.T.Psy et le groupe de psychothérapie institutionnelle.

Cette mise à l'épreuve a permis de délimiter un champ de recherche et en 1966, le G.E.T. dans le numéro inaugural de sa revue "Pédagogie Institutionnelle" pouvait proposer de définir quelques concepts de base :

" La meilleure définition serait pour nous :
" ce que nous tentons d'élaborer pratiquement et théoriquement" (1).

C'est-à-dire :

" Un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classe active ...
... (la pédagogie institutionnelle) ... place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité.
Ces situations souvent anxiogènes, travail réel, limitation de temps et de pouvoir, débouchent naturellement sur des conflits qui, non résolus, interdisent à la fois l'activité commune et le développement affectif et intellectuel des participants.

(1) Pédagogie Institutionnelle 1966 1ère année

De là cette nécessité d'utiliser, outre des outils matériels et des techniques pédagogiques des outils conceptuels et des institutions sociales internes capables de résoudre ces conflits par la facilitation permanente des échanges matériels, affectifs et verbaux.

(Par ailleurs) ... La Pédagogie Institutionnelle se définit :

- D'un point de vue statique : comme la somme des moyens employés pour assurer les activités et les échanges de tous ordres dans et hors de la classe.
- D'un point de vue dynamique, les relations interindividuelles et de groupe à des niveaux conscients et inconscients, la structuration du milieu créent des situations qui, grâce à des institutions variées et variables favorisant la communication et les échanges.

Un problème demeure non résolu :

Comment la classe qui n'est plus ce milieu isolé, clos, habituel et standardisé, fortement déterminé par des normes administratives extérieures va-t-elle s'insérer sans disparaître dans les institutions scolaires, politiques, économiques, de la Société adulte actuelle ?

Cette insertion est-elle indispensable ? Souhaitable ? Possible ? ...

Selon l'expérience, l'insertion sociale, l'idéologie politique de chacun, des réponses diverses peuvent être apportées à ces questions."

(1)

(1) "Vers une Pédagogie Institutionnelle" de A. Vasquez et F. Gury. p. 245.

Ainsi qu'on peut le voir pour qui connaît les travaux du groupe de psychothérapie institutionnelle, même méthode, mêmes concepts, point d'application différente. Faut-il voir dans cette superposition un accident dû aux relations entre F. Cury et le Dr J. Oury ou peut-on dégager à travers l'historique du G.E.T. un cheminement qui situé dans une époque donnée, avec une histoire politique et sociale donnée ainsi qu'un apport étendu venant des diverses sciences humaines a pu conduire à l'actuelle élaboration, qui est celle de la Pédagogie Institutionnelle ?

Nous allons tenter d'éclaircir ce problème en retraçant son histoire depuis la participation de Fernand Oury au stage Freinet de Cannes qui décide de son orientation.

Nous sommes en 1949, F. Cury a 30 ans. D'abord suppléant, puis instituteur avec quelques aléas et interruptions que valaient aux résistants, l'époque 1942-1943, il arrive en 1948 avec cette perspective : "changer de métier ou changer le métier". (1)

Il a choisi, bien sûr de changer le métier et s'y emploie depuis.

En 1949, F. Cury donc assiste au stage Freinet de Cannes où il se familiarise avec les techniques qu'il emploiera ensuite dans ses classes : textes libres, imprimerie, correspondance scolaire.

De 1949 à 1953, (Congrès Freinet de Rouen) F. Cury expérimente les techniques Freinet pendant que parallèlement à son activité scolaire, il participe pendant les vacances à des colonies de vacances où il met en place des institutions qui se retrouveront plus tard dans les classes coopératives.

En 1950, il institue dans une colonie de garçons de 14 ans à l'Ile de Groix, le Conseil quotidien, avec la forme que prendra plus tard le Conseil de coopérative.

En 1951-52, moniteur d'une colonie maternelle à Perriers dans l'Eure, il institue le "Permis de Conduire", sorte de brevet d'autonomie pour les enfants capables de "se conduire" dans la colonie : traverser, lacer ses chaussures, etc ...

En 1953, le Dr Cury demande à F. Cury de participer à l'encadrement de la colonie d'Herbault, IIP, où il était psychiatre, et où il avait commencé à appliquer pendant l'année scolaire quelques techniques qui seront plus tard regroupées (entre autres) comme techniques de Psychothérapie Institutionnelle.

Nous devons pour comprendre l'importance d'Herbault et de l'année 1953, faire un rapide retour en arrière.

En 1949, venu de l'hôpital de St Alban où il avait été interne du Dr Tasquelles, le Dr Cury se trouve médecin à Saumery, clinique psychiatrique non loin de Blois. Il est impossible à Saumery de mettre sur pied des techniques d'organisation des malades telles qu'elles étaient utilisées à St Alban et en 1953, c'est l'installation à Le Borda avec une équipe d'infirmières. (1)

Psychiatre en même temps à l'IIP de la Ferté-Imbault, il tente d'organiser les premières classes coopératives. Il fait venir Juliette Hazel, ancienne institutrice pour mettre en place la coopérative et demande à

(1) Voir DES : le concept d'institution dans les rapports avec la théorie des groupes.

Fernand Oury de venir enseigner aux monitrices des techniques Freinet, le maniement de la presse à imprimer en particulier. La direction de cet IMP, confessionnelle, s'étant opposée à l'introduction de la mixité du personnel, (c'est-à-dire d'un moniteur pour les petits garçons), le Dr Oury part de la Ferté Imbault pour aller pendant la période 1952-1956, travailler régulièrement à l'IMP d'Herbault, où avec une équipe de moniteurs, des techniques de vie du groupe des enfants furent élaborées et ajustées progressivement. L'harmonie ne régnait pas à l'IMP. Constitué par deux groupes : les instituteurs qui avaient en charge les enfants pendant les heures de classe et les moniteurs qui les prenaient en main le reste du temps. Avec quelques moniteurs, le Dr Oury organisa la vie collective à partir de la création d'un club des enfants avec une coopérative et un comptoir de vente, (idée qu'il n'avait pu réaliser à l'IMP de la Ferté-Imbault) (1).

Il fut affecté, dès Février 1953 un local pour le comptoir de vente avec des tables et des chaises où les enfants pouvaient venir jouer ou lire. Des ateliers commencèrent à fonctionner, ainsi que certaines institutions plus tard sous le titre de "Charte des Enfants".

Une institution, le conseil réglait les problèmes et mettait sur pied les règles de vie.
Exemple de règle de vie : le lever libre.

Après une discussion en conseil, il fut adopté (pour éviter le chahut du matin avant l'heure du lever obligatoire) que ceux qui voulaient se lever pour faire ce dont ils avaient envie (souvent aller à leur jardin) pouvaient le faire à condition que ce

(1) Auteur d'un rapport en 1959 au Congrès des Croix Marines, "Les Clubs thérapeutiques", le Dr Oury pense que la création d'une médiation de type club ou coopérative est indispensable dans toute collectivité thérapeutique d'adultes ou d'enfants.

soit silencieusement et sans gêner les autres.

Cette règle fut respectée et entraîna un remaniement de l'emploi du temps des moniteurs, afin que soit assurée la surveillance des premiers levés.

Le conseil de coopérative réglait les problèmes de la coopérative, ventes et achats des produits fabriqués, achat du matériel, diffusion du journal "Entre Amis", mis en page à l'atelier d'imprimerie qu'avait organisé Juliette Hazel, monitrice venant de l'IMP de la Ferté-Imbault qui plus tard avec Mlle Tochich et quelques autres formait le groupe de base qui, avec le Dr Cury impose cette organisation malgré des périodes difficiles dues à l'inertie habituelle et aux problèmes administratifs dont ces établissements en particulier cet IMP, dépendait directement du département.

De cette équipe, Juliette Hazel devint monitrice à La Borde, ainsi que Tochich, puis psychanalyste d'enfants (ainsi que d'autres dont Jean Di Rosa) les éléments importants du groupe du G.E.T. actuel.

Lorsqu'en 1953 F. Cury arrive à Herbault, comme moniteur de la première colonie de vacances il apporte des innovations importantes qui donneront à l'IMP un aspect encore plus actif l'année suivante.

En Avril 54, la Charte des enfants est remaniée réglant les droits et les devoirs des membres de la Coopérative, le T.O.G. le statut des responsables de tâches fixes dans la coopérative, et appelés : "Fonctionnaires".

A notre arrivée à Herbault en 1956, la plupart des institutions étaient en place, en particulier les Conseils et le Nylon (réunion des moniteurs destinée à régler les conflits), ainsi que les institutions mentionnées dans la charte.

Seul le statut des "fonctionnaires" qu'on n'appelait plus ainsi avait changé.

Plutôt que de décrire minutieusement les institutions de la colonie, nous donnerons ces additifs des extraits de la charte en vigueur en 1954, lorsque F. Cury était directeur, qui sont plus vivants que toute description.

Nous signalerons que la Charte statuait encore sur : les principes d'organisation de la Colonie, la construction de la basse-cour, la signalisation de la propriété, la sécurité et la responsabilité, le permis de circuler et le permis de pêche. (1)

(1) Nous ne développerons pas ici l'histoire et la structure de cet ILP, nous réservant d'en faire une étude plus détaillée dans un travail ultérieur.

EXTRAIT DE LA CHARTE DE 1954

DE L'I.M.P. D'ENBAULT

PREPARATION REUNION CADRES

27 Octobre 1954

TEXTES EN VIGUEUR ACTUELLEMENT

LA CHARTRE

ADOPTE EN AVRIL 1954

Cette charte est faite en vue de régler tous les conflits qui pourraient surgir à l'intérieur de l'Ecole et pour préciser à tous les droits, les devoirs des membres de la Coopérative.

I - LES DROITS

1) Chaque membre de la Coopérative a le droit de prendre part à toutes les activités organisées par la Coopérative, à la condition toutefois d'être en possession de son Permis de Circuler (voir 2ème partie, article I).

2) Chaque membre de la Coopérative a le droit s'il encourt une sanction d'exiger que son cas soit porté devant le Conseil bi-hebdomadaire qui sera le seul juge de l'opportunité de la sanction.

II - LES DEVOIRS

1) Tout membre de la Coopérative est tenu d'avoir constamment sur lui son Permis de Circuler.

2) Tout membre de la Coopérative est tenu de se conformer aux heures de rassemblement ceci en vue de ne pas obliger ses camarades à une attente fastidieuse.

3) Tout membre de la Coopérative est tenu de se conformer aux règles en vigueur dans les dortoirs :

a) à tous moments les dortoirs doivent rester calmes.

b) avant le lever et après l'extinction des feux, les dortoirs doivent être silencieux.

4) Tout membre de la Coopérative doit se faire un point d'honneur de se tenir convenablement au réfectoire (calme, propreté, bonne tenue).

5) Tout membre de la Coopérative doit se faire un point d'honneur de se tenir d'une façon satisfaisante en classe.

6) Tout membre de la Coopérative est tenu de respecter les endroits "Tabou" qui sont signalés par des panneaux circulaires blancs bordés de rouge.

7) Tout membre de la Coopérative doit s'acquitter avec conscience de ses responsabilités.

8) Tout membre de la Coopérative doit faire tout ce qui est en son pouvoir pour assurer le bon fonctionnement de la Coopérative.

9) Tout membre de la Coopérative qui se serait rendu coupable de fautes graves et répétées pourra être exclu de la Coopérative à temps ou définitivement par le Conseil réuni en séance extraordinaire.

PREPARATION REUNION CADRES

27 OCTOBRE 1954

TEXTES EN VIGUEUR ACTUELLEMENT.

GOUVERNEMENT DE LA COOPERATIVE

ADOpte LE 10 JUILLET 1954

- 1) Le conseil des grands (tout le groupe) a lieu tous les matins après le petit déjeuner (vacances)

ADOpte LE 7 JUILLET 1954

Ce conseil dure très peu. Il est plutôt une proposition d'emploi du temps par le Moniteur III. Les mercredi et samedi, c'est le conseil plus important où sont réglées les questions vitales.

Depuis la rentrée scolaire il a lieu tous les mercredi à 20 heures.

- 2) Le grand Conseil (réunion des grands et des petits) se réunit une fois par quinzaine, le samedi.

ADOpte LE 7 AOÛT 1954

- 3) Un comité Directeur des grands a été élu le 17 Juillet 1954 par le Conseil des grands.

Aux dernières élections a été élu le Comité actuel qui est composé de :

- GUILLAUMEIN
- CORNU
- CORDUER
- RICHARD
- FAISAN
- LECLERC
- GARRABE
- CINON

Une décision du 25 Aout a ajouté 2 délégués des petits qui sont actuellement :

CHEVALIER, Président des petits,

MESTRE, Délégué syndical.

Lorsque le C.D. le désire, un adulte peut être invité ou appelé.

MODE DE SCRUTIN :

17 Juillet : Tous les candidats ont été inscrits au tableau. En sortant de la salle chaque enfant a nommé deux candidats :

Temps : 10 minutes.

Depuis la loi électorale du 10 Septembre, le vote est secret (liste de noms à rayer ou souligner).

De nouvelles élections au C.D. peuvent avoir lieu à la demande du Comité lui-même, ou du Grand Conseil.

POUVOIRS

a) Législatif :

Le Comité propose des activités et des modifications dans l'organisation de la vie du groupe. Il peut émettre des décrets, des arrêtés.

b) Exécutif :

Le C.D. charge les Moniteurs et les fonctionnaires de l'exécution, intervient par ses membres directement dans les commissions.

c) Judiciaire :

Le Comité peut se transformer en Jury au sein du Grand Conseil ou en Jury autonome, siégeant comme Haute Cour de Justice pour régler les conflits entre enfants, ou entre enfants et moniteurs.

ROLES :

Sont élus par le comité directeur dans son sein :

1) Le Président représente l'ensemble des enfants auprès des Officiels. Il rend compte de son activité au Comité.

Il ne fait rien mais sait tout. Il coordonne les services.

Elu actuel : GUILLAUMIN

2) Le délégué Syndical : présente aux moniteurs et à la Direction, aux différents Conseils, aux différentes Commissions les réclamations et les propositions des enfants.

Elu actuel : CINCON

2 bis) Président et Délégué Syndical peuvent à tous moments convoquer le Comité pour consultation ou arbitrage.

Le Comité se remet en séance ordinaire chaque mercredi.

Il a été convenu le 17 Juillet que le Comité était élu en principe pour la durée de la colonie mais qu'un remaniement pourrait être demandé par la 2ème équipe de moniteurs, vers le 15 Aout.

En cas de départ d'un des membres un remplaçant est élu au prochain Conseil.

(Conseil des grands s'il s'agit d'un enfant du groupe des grands, Conseil des petits s'il s'agit d'un enfant du groupe des petits).

PREPARATION REUNION CADRES

27 OCTOBRE 1954

TEXTES EN VIGUEUR ACTUELLEMENT.

ORGANISATION DU T.O.G.

ADOPTÉ LE 4 AOÛT 1954

1) Il existe du travail obligatoire (désherbage, épluchage, nettoyage) qui ne peut pas être payé par la Coopérative).

2) Il existe aussi des gêneurs qui sabotent les activités de la Coopérative et gênent le fonctionnement.

3) Si tout va bien, le travail T.O.G. est effectué par tout le monde pendant une heure par jour, si ça va mal, il est normal que les gêneurs se spécialisent sur ce travail.

I - LE T.O.G. EST UNE SANCTION.

Utilisable par les Moniteurs contre les enfants qui refusent de se conformer aux lois qu'ils ont eux-mêmes votées.

Le T.O.G. a remplacé la raclée : c'est mieux, mais " on aimerait mieux qu'il n'y ait rien du tout " : ça viendra.

II - LE T.O.G. DOIT ÊTRE JUSTE.

Un moniteur ne peut pas donner de T.O.G. s'il est en colère : il inscrit le nom, se calme, et réfléchit.

- le soir, au "Nylon" il doit faire accepter sa sanction aux autres moniteurs.

- C'est le Moniteur III Président du Conseil qui propose les sanctions et en assure l'exécution.

- L'accusé doit se défendre au Conseil s'il refuse

de se défendre en boudant, on considère qu'il accepte. Il peut prendre un avocat (enfant ou moniteur) - Le T.O.G. n'est exécutable que s'il est accepté par l'accusé :

- 1) On vote : ou bien il est acquitté
ou bien il est maintenu
ou bien son temps est doublé.
- 2) Le condamné peut faire appel au Directeur le soir après avoir fait son T.O.G. : Le Directeur confirme ou bien casse et renvoie au "Nylon" et au Conseil en donnant son avis; s'il est reconnu innocent, le condamné sera payé 10 Fr de 1'heure.
- L'heure de T.O.G. n'est comptée que si le travail est effectué sérieusement : le Moniteur III est juge.

III - RACHAT DES HEURES :

Les heures de travail pourront être rachetées au tarif double 20 Fr de 1'heure si c'est la première faute.

- Quatre heures ne se remboursent pas.
- Désormais, les Moniteurs ou le Directeur qui frapperont un enfant ou enfreindront les règlements sans motif, pourront être condamnés au T.O.G. Ils ont la possibilité de rembourser toutes leurs heures selon le tarif.

REMARQUES : Les objets perdus ou cassés entraînent des amendes mais non les heures de T.O.G.

C'est le Moniteur III qui décide de la possibilité de rachat des heures.

Les travailleurs libres sont soumis à un régime différent de ceux du T.O.G.

- Cette proposition a été acceptée au Conseil du 17 Juillet 1954.
- Le texte définitif a été présenté au Comité Directeur et signé le 5 Aout 1954.

Les Directeurs :

Les Moniteurs :

Le Comité Directeur des Enfants :
Président :

PREPARATION REUNION CAHIER

27 OCTOBRE 1954

TEXTES EN VIGUEUR ACTUELLEMENT.

GOUVERNEMENT DES ENFANTS

ADOpte LE 7 JUILLET 1954

SERVICES SPECIALISES.

- Les fonctionnaires se sont proposés et ont été acceptés par le moniteur. (17 Juillet)
- Ils doivent signaler au moniteur responsable ou au Comité, ce qui ne va pas dans leur service.
- Ils ont le devoir d'en parler à la réunion de la Commission dont ils dépendent.
- Ils sont responsables des objets perdus, détériorés, du travail mal fait.
- Ils peuvent demander de l'aide (Travail libre au T.C.G.) au moniteur III.
- Certains postes de fonctionnaires ne peuvent être confiés qu'à des élus, (principe adopté el 21 Juillet),

Comptable, acheteur-vendeur, barman, relations extérieures.

- Le personnel technique intéressé est invité à participer activement aux Commissions (adopté le 28 VII)
- Dans le cadre de la Commission de Table, une délégation d'enfants (dont le délégué syndical) participe à la confection des menus (adopté le 28 Juillet et réalisé depuis la rentrée scolaire).
- Un statut des fonctionnaires prévoyant un traitement a été étudié le 18 Aout et réalisé après la rentrée scolaire. (Réunion spéciale du C.D. les 11. 12 et 13 Septembre 1954 - Voir additif, papier n° 9)

Extraits des textes relatifs au traitement des "fonctionnaires".

Compte-rendu d'une des commissions parmi les 6 commissions existantes :

COMMISSION DE LA COOPERATIVE.

JULIETTE

Adjointe CAILLÉ, chez les
petits.

a) Comptable :

P. de B. : responsabilité, temps consacré et capacité
GUILLAUMIN 110 fr

b) Acheteur-vendeur :

P. de B. le même que le précédent plus volonté d'honnêteté.

CORCYER 100 fr

c) Barman :

P. de B. : Les mêmes que précédemment

LECLERC 10 fr

d) Responsable au rangement général

P. de B. : temps consacré, vigilance, responsabilité.

ROCHETTE 80 fr

e) Responsable au nettoyage.

P. de B. : temps consacré

PURC 40 fr

f) Responsable aux jeux d'intérieur

P. de B. : responsabilité, temps consacré.

JICSE 65 fr

g) Bibliothécaire

P. de B. : Les mêmes que précédemment.

GARRABE 55 fr

h) Responsable aux objets perdus

P. de B. : à vue de nez

BESVENIN 30 fr

i) Responsable rangement général et nettoyage tarso

P. de B. : Responsable et temps consacré

BACLE 60 fr

COMMISSION DE LA COOPERATIVE (suite)

I - Sous-Commission à la FUMEE (Construction basse-cour au
(jardin.

a) responsable des transports

P. de B. : Responsable de l'organisation

FAISAN

40 fr + prime au
rendement

b) Chef de chantiers responsable outillage

P. de B. : temps consacré, organisation du travail

HERBIN

105 fr

c) Responsable basse-cour

P. de B. : Temps consacré à la surveillance

HERBIN

30 fr

d) Responsable du jardinage et outils jardin

P. de B. : responsabilité, temps consacré

PHILIPPE

100 fr

e) Chiffonniers

P. de B. : comparaison aux autres salaires

DUBCIS

42 fr

adjoint HAYE

30 fr

adjoint LECCURT

30 fr

(boite de 5 kg)

II - Sous-Commission aux sports - BRUELLE

a) responsable rangement et entretien matériel sportif.

P. de B. : responsabilité et temps consacré

DEVAUX

60 fr

adjoint HE-BIN

50 fr

b) Responsable aménagement du réfectoire ou gymnase.

P. de B. temps consacré

HAYE

40 fr

PHILIPPE

35 fr

Adjoints HE-BIN

35 fr

RAVET J.C.

35 fr

c) Responsable propriété, terrain de sport

P. de B. : Temps consacré, vigilance

CINCON 50 fr

d) Responsable entretien terrain de sports

P. de B. : compétence, temps consacré

FAISAN 70 fr

Le responsable adjoint groupe petits ne s'étant pas présenté cette commission est incomplète.

Jeudi 21 Octobre séance ordinaire C.D. Commission Coopérative
Groupe petits.

I bis) Responsable locaux petits

SARTIAUX 40 fr

COMMISSION RELATIONS EXTERIEURES : FURÉE :

a) Relations extérieures et accueil

P. de B. : à vue de nez :

CORNU 70 fr

b) Correspondance

P. de B. : idem

CORNU 50 fr

c) Propagande, publicité, information

P. de B. : idem

DELATTRE 40 fr

d) Abonnements

P. de B. : temps consacré

DELATTRE 40 fr

COMMISSION ENTRETIEN : PITEC

a) Gardes forestiers

P. de B. : responsabilité, diplomatie

CINCCN 60 fr

IVANIEC 60 fr

b) Propreté autour des bâtiments

P. de B. : temps consacré

LEVETILLE - 70 fr

c) Propreté pelouses

P. de B. : idem

FAUCAERE 50 fr

d) Responsable à la signalisation

P. de P. : vigilance et rapidité

LAUNAY 50 fr

e) Responsable aux lumières extérieures (W.C., Club, etc...)

P. de B. : constance dans l'exécution

PHILIPPE 40 fr

COMMISSION DU CHATEAU : TOURTERELLE

a) RESPONSABLE MATERIEL LAVABO

P. de B. : Responsabilité, temps consacré, minutie de la tâche

(grands : 3,50 fr

(petits : 2 fr

HAYES 110 fr

JOSSE 28 fr

LE BOFFIC 70 fr

LECHELLE 70 fr

b) Responsable fenêtres

P. de B. : constance dans le travail

1er étage : GARRABE 25 fr

2ème étage : FAISAN 25 fr

c) W.C. et papier hygiénique (2ème étage)

P. de B. : silence, propreté, 1 fr par personne

RAVET J.C. 37 fr

d) Chefs de chambres

P. de B. : Grands : 6 fr par personne

Petits : 4 fr par personne

GUILLAUMIN)

HELBIN)

DELAITRE) 240 fr

CORNU)

e) Bibliothèque château

ROCHETTE

25 fr

A compléter prochainement, lors des définitions exactes.

3ème partie :

Après Herbault :

De 1953 à 1954, l'organisation d'Herbault continua sur le même mode avec des dissensions et en 1954, contesté par un groupe de moniteurs et en désaccord avec le Dr Oury, Fernand Oury fit sa dernière colonie à l'IMP comme directeur.

En 1956, il participe activement à la préparation du Congrès de Nantes du Mouvement Freinet qui eut lieu en Avril 1957 sur la "discipline".

Dès cette période, avec d'autres instituteurs formant le groupe parisien de l'ICEM (1) dont R. Fonvieille, il tente de faire partager à l'ensemble du mouvement les préoccupations qui sont celles de l'application de la Pédagogie Freinet aux écoles de villes, surencombrées, et qui ne peuvent s'apparenter à l'école où exerce Freinet à St Paul de Vence. Dans le journal de la section parisienne de l'ICEM : "L'éducateur de l'Ile de France", des chroniques régulièrement tenues font acte de ces préoccupations (la Fosse aux Ours, l'Ecole Caserne 1957).

Puis, de 1958 à 1961, se tiennent 4 congrès annuels de l'ICEM : Paris, en 1958, Mulhouse en 1959, Avignon en 1960, St Etienne en 1961, où le groupe parisien tente en vain de faire adopter un élargissement des préoccupations de l'ensemble du mouvement.

(1) Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, nom du Mouvement Freinet.

La direction repousse successivement les projets de relation avec l'U.R.S.S. (1958), l'UNESCO (1959), et dénie l'utilité de relations avec des spécialistes (psychologues, psychiatres, sociologues, journalistes) pour un travail de recherche avec les instituteurs.

De 1957 à 1961, l'Educateur de l'Ile de France témoigne de l'opposition de la direction au groupe parisien qui s'autonomise de l'ICEM. et se fonde en G.T.E. (Groupe de Techniques Educatives) en 1961 après le Congrès de St Etienne avec vocation de continuer dans cette voie de recherche.

Le G.T.E., soutenu par l'I.P.N. (1), sort une revue "Education et Techniques", alors que quelques partisans parisiens de l'ICEM, autour de Michel Faligand se regroupent pour former l'IPEM (2), section parisienne de l'ICEM qui continue à publier l'Educateur de l'Ile de France jusqu'en 1965 où, à son tour, l'IPEM est exclu de l'ICEM qui n'a plus actuellement de représentants parisiens.

Pendant 3 ans, de sa fondation à Février 1964, le G.T.E. fonctionna en organisant des groupes de travail et faute de moyens financiers, se limita dès 1963 à la recherche pédagogique.

Fin 1963, début 1964, se situe pour le G.T.E. une période de mise au point quant à son orientation. Les difficultés étant apparues au niveau du groupe, des tensions dues à des conflits non résolus, à une difficulté de communication entre certains participants, deux options se firent jour, non pour résoudre les tensions uniquement, mais également comme orientation de recherche par rapport à ce qui se passe dans la classe : le recours à la psychosociologie, ses méthodes et ses praticiens, ou le

(1) Institut Pédagogique National (au Musée Pédagogique, rue d'Ulm, Paris Vème).

(2) Institut Parisien de l'Ecole Moderne.

recours à l'approche freudienne, la psychanalyse, la psychiatrie.

On sait que P. Oury, ayant travaillé avec le Dr Oury et proche de ses conceptions penchait pour cette seconde optique, alors que Fonvieille, très opposé à cette direction de recherche faisant appel à Lapassade, psychosociologue connu. En Février 1964 à une rencontre du G.T.E., l'intervention de Lapassade, loin de réduire les tensions fit éclater le groupe.

En Septembre 1964, autour de Fernand Oury, puis Aïda Vasquez se reforme le G.E.T. actuel (Groupe d'Education Thérapeutique) qui s'affilie à la F.G.E. A.I. (1) dont font partie beaucoup des membres de la S.P.I. (2).

La jonction est ainsi accomplie entre pédagogie et psychiatrie au sein d'un organisme dont les différents groupes peuvent avoir un langage commun minimum. Ce qui rapproche psychothérapie et pédagogie institutionnelle, c'est d'abord leur position de contestation des "structures concentrationnaires et hiérarchisées qui sont les articulations napoléoniennes de l'école et de l'hôpital; contestation des rapports de hiérarchie maître-élève, maître-directeur ou inspecteur, médecin, infirmier, malade, et la relation de pouvoir qui les soutient; contestation du mode d'échanges affectifs et verbaux paralysant le développement de l'enfant ou la communication avec le malade. Les moyens de cette contestation : ils sont multiples, mais centrés autour de l'institution de médiations permettant de réarticuler les demandes qui, autrement se heurteraient à la relation directe

(1) Fédération des Groupes d'Etudes et de Recherches Institutionnelles (7, avenue de Verzy Paris XVIIème)

(2) Société de Psychothérapie Institutionnelle.

à l'autre dans des échanges imaginaires dont le système de contrôle peut n'être qu'imaginaire lui aussi (au sens où ce terme est employé par Lacan). Par systèmes imaginaires, nous voulons dire les moyens mis en oeuvre dans de nombreux groupes de diagnostic pour expliciter les mécanismes de projection, de défense, les inhibitions et l'agressivité que la situation de groupe provoque. (1)

Ces médiations pour articuler les demandes, (les psychologues et psychosociologues parleraient dans un terme plus étroit de motivation) sont à mettre en place pour que le désir se manifeste, désir d'être là, d'être en classe, qui soutient l'intérêt porté au savoir ou à la communication et qui finalement pour l'enfant modifiera son rapport au savoir sans qu'un pouvoir soit intervenu.

A propos de l'imprimerie, le Dr Cury écrit :

" Il y a des quantités de petites demandes qui sont articulées et, ce qui est très important c'est qu'il peut y avoir une diversification, qu'on ne peut soupçonner d'avance.

Une quantité de demandes apparaissent souvent comme une dimension inattendue, comme des révélations de personnalités. Or, dès que l'on arrive à mobiliser les demandes on est sur le terrain de la psychothérapie institutionnelle ... Ce qu'on cherche à éclairer, à mobiliser, c'est justement les relations entre les gens. Comment peut-on mettre en forme, dialectiser ces demandes ? Par la mise en place de quelque chose comme l'imprimerie.

(1) Voir article de J.B. Pontalis : réflexions naïves sur quelques expériences de groupe dans le N° spécial de Psychologie Sociale du Bulletin de Psychologie N°s 158 - 159 - 161 , article pas si naïf très percutant et documenté.

C'est ce que l'on appelle dans notre jargon, plus ou moins élégant, plus ou moins exact, la mise en place de systèmes de médiations. On peut dire que l'imprimerie apparaît comme une médiation. Au lieu d'avoir un face à face, les enfants sont face à un objet; pas forcément un objet matériel mais aussi une institution, une réunion, un conseil, enfin quelque chose d'autre qu'eux-mêmes ou que leurs semblables. C'est l'introduction d'un troisième terme dans une relation duelle. Or, c'est ce troisième terme sur lequel on peut travailler, et c'est ce troisième terme qui draine, qui dialectise tout un faisceau très varié de demandes. Dès qu'on mobilise les demandes, on met en circulation quelque chose qu'on ne peut pas attendre et qui n'est absolument pas dialectisable, mais qui pourtant est essentiel pour les gens qui sont là. Ce quelque chose, c'est le désir". ... (1).

Les psychologues expérimentaux, en particulier Thorndike ont fait de nombreuses études qui prouvent que chez les animaux de laboratoires, l'apprentissage dépend de la motivation.

Il semble que chez une grande partie des psychologues et même certains pédagogues dits "institutionnels" (2), ces notions courantes en psycho-

(1) J. Cury, conférence au 7 Déc. 66 à l'IPN dans le cadre du GET. Problèmes de Pédagogie et de Psychothérapie Institutionnelle.

(2) M. Lobrot, Pédagogie Institutionnelle. Cet auteur professeur de philosophie, puis de psychologie, fait une critique des différentes pédagogies et systèmes sociaux comme la bureaucratie qui peuvent être valables. Sous le terme de pédagogie institutionnelle il propose un modèle formel d'autogestion sans grande originalité, assez semblable dans ses principes à d'autres expériences et moins valable, en ce sens qu'il s'agit d'un modèle idéologique à expérimenter et non pas le résultat d'une expérience. La classe autogérée est conçue avec une relation maître-élève de .../...

type groupe de diagnostic. Nous ne pouvons dans cette note présenter une critique de cette position du point de vue de la pédagogie institutionnelle "classique" de F. Oury. Ceci serait à faire ailleurs et mériterait un long développement.

logie animale se sont greffés à des connaissances sur la microsociologie des groupes qui font de l'enfant en groupe un animal particulier où le rapport au langage serait mineur.

Il n'y a, nous semble-t-il, que la théorie freudienne et ses développements chez Lacan pour lier les phénomènes du désir, de la demande avec ces instances de l'idéal du Moi et du Surmoi et d'autre part, les rapports du sujet avec l'objet de son désir, le champ culturel de langage, le rapport au savoir, au pouvoir et au sexe. Ces liens ont pu être mis à découvert par la pratique psychanalytique. La mise à l'épreuve de cette théorie dans l'étude de ce qui se passe dans sa classe ou dans tout collectif nous semble plus utile que les connaissances de psychologie sur la motivation et l'apprentissage ou de psychosociologie des petits groupes, ainsi que les techniques parfois utiles mais univoques telles que le Rogerisme ou les techniques de Moreno. Il nous semble au contraire, que utilisées en partie pour repérer ce qui, dans un groupe, peut parfois se manifester de l'ordre du symptôme, ces techniques sont multivoques hétérogènes et ne permettent de résoudre que les conflits les plus superficiels, (comme dans une psychothérapie adaptative où on tente à travers une situation de suggestion créée par la relation avec le médecin, d'instaurer une orthomédie émotionnelle du patient en l'aidant à interpréter ses réactions et à surmonter des situations conflictuelles sans être à même d'en pénétrer le sens comme pourrait le faire un psychanalyste).

Certains théoriciens de groupe (1) n'ont pas d'autre but et dans ce cadre d'ont un travail de

(1) Max Pagès, Anne Ancelin Schutzenberger.

recherche valable appliqué à des groupes artificiels.

Reconnaître l'instauration dans un groupe naturel (ou un groupe institué ayant une dimension temporelle) de relations que Freud a explicité comme relations de transfert, d'identification, de persécution, etc... qui, par leur permanence modifient l'économie affective des personnes du groupe, nous semble une malhonnêteté si on prétend vouloir modifier cette économie affective par des méthodes d'analyse et des techniques qui excluent complètement l'apport freudien. D'où le débat toujours entretenu et comprenant deux faces : qui peut participer à des groupes de diagnostic ? (Nous connaissons personnellement des cas de décompensation provoqués par des interprétations dans un groupe). D'autre part, les accidents à long terme provoqués par des groupes de diagnostic (éclatement de groupes démissions d'infirmiers, problèmes familiaux), ne justifient-ils pas une certaine prudence lorsque des techniques de groupe sont proposées en cas de conflits dans un collectif institué, lorsqu'il n'existe pas de lien pour en reprendre les effets lors de ces "accidents de parcours" ?

La psychothérapie institutionnelle, en essayant de créer au sein même des collectifs des systèmes d'analyse des conflits et de contrôle des "accidents", acting-out par rapport aux systèmes transférentiels diversifiés, élabore progressivement à l'aide de la méthode freudienne ses instruments conceptuels. D'abord tirés de la psychologie, de la psychanalyse et de la linguistique par analogie, les concepts dont elle se sert commencent à recouvrir un champ qui lui est propre et qui pourra peut-être contribuer à un élargissement de la connaissance de la psychologie des groupes.

Ces concepts, les pédagogues essaient de les mettre à l'épreuve dans leurs classes en créant eux aussi des systèmes de contrôle que sont par exemple les groupes de monographies.

Nous ne décrirons pas ce qui fait le propre de la pédagogie institutionnelle, les techniques d'analyse et de contrôle dans la classe même, les diverses médiations entre les enfants, les systèmes d'organisation des responsabilités. Tout ceci est parfaitement décrit et de façon très vivante dans le livre de F. Cury et A. Vasquez : "Vers une Pédagogie Institutionnelle", mais nous donnerons pour terminer ce chapitre, le texte d'une monographie d'enfant fait par le G.E.T. qui pourra illustrer ce qui jusqu'en Mai 1968, était leur méthode de travail.(1)

(1) Monographie à paraître dans un ouvrage ultérieur du G.E.T., probablement "Enfants à l'école".

4ème partie :

MONOGRAPHIE D'ENFANT.

Exemple du travail du G.E.T.

P L A T E R O Y Y O

=====

APELJU SUR LA METHODE DE TRAVAIL D'UN

"GROUPE MONOGRAPHIE"

du G.E.T.

===

Anne-Marie LACHARTRE, Institutrice, Périgueux.

A PÉRIGUEUX, en Février 1966, au cours d'une discussion sur la lecture, j'avais parlé de Platero au groupe en disant :

- "Moi, j'en ai un qui ne veut pas apprendre à lire".
On a parlé du gosse et je me sentais drôlement concernée par cette histoire, me disant : "ta méthode n'est pas au point".

Le b a ba traditionnel et les mi-ni-a-vu-le-vélo-de-toto m'avaient toujours parus idiots. L'année précédente, j'avais essayé "Rémi et Colette" et je trouvais ça aussi ridicule; j'avais acheté "la méthode naturelle de lecture" de FREINET, mais ça n'était pas clair pour moi.

- Aussi, je n'étais pas tellement à l'aise de parler lecture (et de Platero) avec le Groupe.

Platero est un petit garçon de 8 ans, il est arrivé dans ma classe après deux Cours Préparatoire, sans avoir appris à lire.

La maitresse du C.P. m'avait dit : "Platero, il n'y

a rien à en tirer : C'est un instable, un paresseux, etc....".

Il a de grands yeux noirs avec une légère coquetterie dans le regard, ce qui lui donne un air très naïf.

Il a un nez épaté, une grosse bouche toujours ouverte et des dents assez écartées. Il est mignon.

Il vient de Bilbao et emploie souvent des mots et des tournures espagnoles.

Comme j'aime bien cette langue, je lui dis quelques phrases de temps en temps. Il parle toujours de l'Espagne.

Ses parents sont installés en France depuis plusieurs années mais ils vont souvent en Espagne, à Noël, à Pâques, aux grandes vacances.

Je les imagine d'un milieu pauvre car le gosse est mal habillé, pas toujours bien lavé et porte des souliers éculés.

Dès que Platero est à sa table, il y a des papiers gribouillés, déchirés tout autour de lui sur la table, dans le bureau et par terre. Il a les doigts pleins d'encre (la figure aussi quelquefois), il démonte les stylos, casse et ronge les crayons, et son

cartable est un fouillis innommable d'objets divers plus ou moins abimés.

Il aime dessiner, mais il lui faut du papier, du papier, je n'arrive pas à fournir et tout le papier de l'école va y passer. Pour travailler, c'est autre chose : moi, j'étais très inquiète de voir ce gosse qui ne savait pas lire, je trouvais ça anormal. Je me disais, il faut trouver quelque chose.

AU G.E.T. : LE CERCLE DE CRAIE

- "C'est le seul qui ne sait pas lire ? - Oh non.

- "C'est le seul qui mange du papier ? - Oui.

- "Cù est-il ce gosse ? - Ben, dans la classe ! A gauche du bureau.

Tiens, là".

- "T'es sûre ? - ??? ... Et s'il n'était pas dans la classe ?

- "S'il ne sait pas où mettre les pieds, la première chose à faire, c'est de lui donner un endroit, un lieu où il se sente chez lui, en sécurité.

- "Il reste en place ? - Oh non ! Mais je ne peux

tout de même pas l'attacher !

- Écoute : tu vas lui donner une maison : un cercle de craie. Là, il sera chez lui, il pourra bouffer son papier et même toi, si tu entres. Les autres n'ont pas le droit d'entrer, bien sûr !
- "Et il sera tout seul. C'est pour le socialiser ?
- Oui.
- Il pourra décorer sa maison ?
- Il accrochera aux murs de craie des images, des images d'Espagne. Écoute : de la part de LANGLAIS, son correspondant, je commande à Platero un album sur l'Espagne. Ça va ?
- ... ?? ... Oui ...

A LA RENTRÉE DE FEVRIER.

Je ne me souviens pas exactement comment j'ai mis Platero dans sa maison avec son Espagne. Enfin, je crois que j'ai saisi l'occasion où Platero devait parler de l'Espagne pour lui dire : "Écoute, puisque tu parles toujours de l'Espagne, fais un album pour ton copain de Nanterre où tu lui raconteras ce que tu voudras. Je vais te donner ce qu'il te faut mais à la condition que tu ne nous empêches pas de travailler".

Les autres étaient d'accord. Je lui ai dessiné "sa maison" à la craie, personne n'avait le droit d'entrer, de l'embêter dans sa maison, mais s'il en sortait pour gêner les autres, c'était à ses risques et périls. Platero était fou de joie d'avoir sa maison à lui, du papier, des peintures, des ciseaux, du scotch, etc... et faire un album pour Langlais lui plaisait car son correspondant avait beaucoup d'importance pour lui, il avait été le premier à retenir le nom de son "copain" de Nanterre . Sa table était le prolongement de mon bureau, mais en dehors du groupe de la classe. Platero s'est mis fiévreusement au travail, il dessinait sans arrêt, découpait, collait, il venait me demander de temps en temps : "Maitresse, écrivez-moi ça pour mon album". J'écrivais sous sa dictée et il recopiait tout seul son texte et le collait où il voulait. Je n'intervenais jamais dans son travail, sauf pour lui écrire les mots qu'il me demandait. Ce qui m'amusait beaucoup, c'est qu'il représentait sa maison comme une chose réelle : pour entrer, il avait dessiné une porte, il faisait semblant de tenir une clé, de déverrouiller et de refermer derrière

lui en disant "cric crac".

Je crois que les autres étaient un peu étonnés de son comportement et du mien mais ils respectaient Platero et son Espagne.

Mais, heureusement, Platero n'est pas enfermé dans sa maison de craie : la classe va visiter la cathédrale.

Sur le chemin, nous croisons la voiture du père de Platero.

Malgré les consignes prises au départ de la classe, Platero se tient mal, désobéissant sans arrêt.

Je viens de me souvenir que la maman de François était venue nous accompagner très aimablement. Nous n'avons pas pu monter sur la coupole de la cathédrale et nous sommes restés dans la cloître. Dans le cloître, il y a un puits très profond et j'avais demandé aux enfants de ne pas s'en approcher. Tous avaient écouté sauf Platero qui, toujours en riant, se penchait au-dessus du puits. Et moi, terrifiée, j'allais le sortir par le fond de la culotte. Même chose pour le parapet à la sortie de la cathédrale.

GERARD . Le 7 Mars, je demande à Gérard pourquoi il était en retard. Cela devait donner à peu près ceci : "Mon petit garçon, dis à la gentille maîtresse pourquoi tu es arrivé en retard". Le gosse se ferme, ses yeux sont durs, j'insiste, je le prends à part. Il ne m'a rien dit et il est resté toute la matinée les bras croisés devant son cartable, sans se déshabiller. Et pourtant, Gérard qui ne se confie jamais, a cédé à la demande des autres et a dit (à peu près ceci) : "C'était le soir, j'étais au lit et mon "tonton" est entré, j'ai cru que c'était un bandit alors j'ai jeté mon chien (loup très méchant) et l'"oncle a été mordu" et le lendemain, mon tonton m'a crié dessus et je suis arrivé en retard".

LE LUNDI 8 MARS, Platero demande s'il peut se mettre à côté de Gérard. Il s'y met.

LE MARDI 9 MARS, Platero me raconte ...

... une histoire extraordinaire (le début n'a pas été raconté) :

"J'étais encore au lit et tout-à-coup, j'entends une porte qui s'ouvre et qui grinçait, c'étaient les blancs qui s'étaient cachés. Je revais la porte qui s'ouvre, il était au moins minuit, je me suis levé, habillé, j'ai mis mes chaussures et par les petits trous je voyais tout, l'or, les têtes coupées, des pièces et après j'ai fait un trou avec mon hache et je suis entré et je vois

une porte qui s'ouvre et qui grinçait, j'ai vu l'homme qui sortait avec maman attachée avec des grosses chaînes, je me suis caché dans un sac, il disait : "tu vas être brûlée vive", et, tout d'un coup, je vois le couteau, alors il s'approche, je vois une arbalète, je tire une flèche dans ses pieds, il ne pouvait plus bouger".

LE MEME JOUR, nous avons Sortie-Enquête chez les pompiers, pour répondre aux questions des correspondants. Au Conseil précédent, les autres ont proposé que Platero se mette en rang avec moi; ça m'a étonnée que la classe me confie Platero à moi spécialement au fond, je crois que j'étais contente de cette confiance des gosses et aussi pour avoir Platero avec moi.

Pendant tout le trajet, Platero me donne la main, il me serre et même il me tient par la taille. Je le laisse faire, je crdis même que ça me fait plaisir de voir ce gosse tenir l'institutrice par la taille, ça doit être plutôt rare ça. On dirait deux amoureux. Il est très sage, me raconte des histoires, il me parle du Père Noël : il n'y croit pas.

UNE J. UNITE DE PLATERO - le 11 Mars -

9 h. A la casette du matin.

Serge a vu le feuilleton à la télé. Jean-Luc a joué

au foot-ball.

Platero raconte, invente et pimente de miniques :

"Une fois, moi, j'étais en Espagne". Défilent des taureaux et des chevaux en liberté. Tout le monde écoute, puis, Christian : "Je m'occupe le soir des chevaux du manège". Francis : "J'ai un pépé à la campagne ... des taureaux". Alain : "En vacances, je suis allé en Espagne ..." et ça parle : Merci Platero.

10_h. - Platero aide Alain : "Alors tu prends la retenue (il secoue son pouce et tu la mets là ...) Ah ! Oui. J'ai compris. Puis il travaille seul mais patage et Jean-Luc vient à son aide.

11_h. - Platero écrit à l'anglais ou plutôt non, il fait écrire : il a un secrétaire, il dicte à Christian, puis recopie en tirant la langue.

13_h_30 - "Pas si fort Platero : J'ai peur d'écouter Jacky". C'est Francis qui fait lire, ils sont tous autour de la table s'entraînant à lire tout haut.

15_h. - Atelier : Platero sort les feuilles du linotype mais il discute, s'embrouille, papillonne.

"Il est bien ton dessin" "Comment tu fais pour coudre le tissu ?" et le chef d'équipe l'engueule" : "T'es un drôle d'ouvrier, toi ! Je te veux plus dans mon équipe ...".

Demain ça ira mieux, Platero sera responsable de la

peinture ...

16 h. - CONSEIL

Gérard : "Je me plains de Platero il a rechargé les stylofeutres. Il fait pas son boulot et il se mêle de celui des autres".

Jean-Luc, Chef d'Équipe. "Moi aussi je le critique, il est pas b n ouvrier, il écoute pas le chef".

Platero essaie de se justifier "Moi, j'aurais bien aimé m'occuper des stylofeutres, et puis ... etc... et...".

Décision : Platero responsable de la peinture. Il s'en occupera bien. Il adore ça.

Le 12 MARS - "L'Histoire extraordinaire" est élue.

C'est la première fois que Platero a un texte élu

A l'extérieur de la classe il se fait remarquer. La mère d'un petit du Cours Préparatoire vient r uspéter parce que Platero bat son fils et qu'il fait exprès de salir son pantalon. Ce qui est curieux c'est qu'elle s'adresse à moi pour se plaindre, j'ai l'impression que c'est moi qu'elle engueule à travers le mur. Je me sens drôlement responsable et vaguement coupable.

Platero travaille mais gêne encore les autres. Il me réclame des timbres pour en faire la collection. Il me tutoie.

Dans cette même journée, tenant un pinceau plein d'encre de Chine, il me dit en riant : "Maitresse, regardez votre imperméable". Mais il ne l'a pas salie. Au début de l'année, mon imperméable avait été sali (involontairement) par Alain et Platero et j'étais colère car j'avais dû le faire nettoyer.

Je viens de me faire souvenir en écrivant ceci, d'une histoire d'encrier renversé sur ma robe blanche et mes souliers blancs; ce devait être à la fin de l'année précédente. J'étais bien habillée, les enfants l'avaient remarqué. Je crois que c'est Platero qui avait renversé l'encrier sur la table au lieu de le laisser à sa place, il y a eu un mouvement maladroit, mais je me

que c'est moi qui l'ai renversé.

Enfin, j'étais furieuse et j'ai donné une claque au gosse. J'avais oublié cela et ça n'a peut-être aucune importance, mais je crois que je j'aurais pas dû donner de gifle.

Tout le monde m'a aidée à nettoyer ma jupe et mes chaussures.

Je n'aime pas bien raconter ça, je ne sais pas pourquoi je l'écris.

LE 7 MAI - L' A N E -

Platero écrit un texte, je le trouve marrant.

"Un rêve. Histoire."

"C'était un jour une pauvre fille qui se promenait dans les rues, elle marchait dans les rues quand les enfants étaient dans les roulottes, moi j'étais dans la roulotte; il y avait un cheval qui faisait que manger l'herbe, j'en avais marre. J'avais dit : on marche, le cheval ne voulait pas, je lui ai donné un coup de fouet, il n'avancait pas, je lui donnais de l'herbe, une carotte, il en voulait; je l'avais attaché à la corde du fouet et quand on est arrivé à l'abattoir, je lui avais donné toutes mes carottes du sac et on n'avait rien à manger, il fallait tuer des aigles avec nos fouets on attrapait les pattes des aigles, après il fallait aller à l'ombre et tout à coup on a vu un petit âne qui mourait de soif, on l'a mis dans notre charrette, on lui a donné à boire et on est parti".

LE 15 MAI - A la rivière.

Samedi 15, nous sortons pour mesurer la rivière, pour répondre à nos correspondants. Avant de partir j'avais bien expliqué que nous ne pourrions pas nous approcher du bord de l'eau parce que c'était dangereux

qu'ils devraient être très obéissants car je n'avais pas envie d'en voir un noyé. Arrivés sur le pont, Gérard dévale la pente et s'en va au bord de l'eau. Je l'appelle, il ne répond pas et nous nargue, certains ont envie de le suivre. A ce moment, passent deux gamins à vélo : "A sait pas se faire respecter la monitrice !" Je rassemble mes moineaux, on rentre. On n'a pas pu répondre aux correspondants.

Le 31 MAI - Nouvelle sortie.

Les enfants travaillent : ça mesure avec la ficelle et avec le mètre, on marque avec la craie, on inscrit, on discute. Je ne m'occupe de rien, je prends même le temps de regarder le paysage. Je suis heureuse et calme, je suis sûre qu'il n'arrivera rien. Je me souviens que Platero venait me tenir la main, me parlait et retournait voir les autres.

LE 24 MAI - Rêves collectifs.

Pendant la causerie, les enfants racontent chacun des rêves qui se ressemblent. J'ai noté : "rêves collectifs". Le thème était le même : on partait en voyage, en bateau, toute la classe, vers l'Amérique ou des pays lointains. Ces histoires de rêve m'an-

goissent de plus en plus. Est-ce de ma faute ? J'ai l'impression d'un chateau de cartes qui monte, qui monte, un chateau fantastique et fragile et j'ai peur qu'il s'écroule.

Mais ça s'arrange , il y a un véritable coup de théâtre.

Joël, critique au Conseil, a vendu les journaux. On a pu faire les cadeaux pour la fête des mères. Tout s'est arrangé.

LE 25 JUIN - BILANS -

Platero sait à peu près lire et il n'est pas le seul. Je constate avec étonnement que François lit presque couramment alors que l'an dernier il suivait à peine "Rémi et Colette". Je ne sais pas comment ça s'est fait, ni pourquoi, ni comment il a appris à lire. Je suis contente, je n'ai pas que des échecs; d'autant plus que la maman est très contente de la classe, elle est même venue me dire qu'elle regrettait que je m'en aille l'année prochaine, ça fait chaud au coeur.

Monsieur le Directeur qui a toujours ses élèves reçus au Certificat et les premiers du Canton, m'a sorti son paquet à cette époque là. Il m'a dit que mon travail ne valait rien, que je ne savais pas où j'allais

que c'était du temps perdu toutes ces "méthodes nouvelles", que l'essentiel c'était que les gosses apprennent à lire, à écrire, à compter, et le petit Alain qui ne sait pas lire, vous auriez dû faire comme Mme Préparatoire. (Alain est resté deux ans dans sa classe et il n'y avait pas appris à lire). Je l'avais déçu.

D'ailleurs, "Vous en reviendrez de tout ça, vous ne continuerez pas là-dedans, vous faites fausse route. Je n'ai jamais répondu, mais j'en ai été malade pendant plusieurs jours. Je doutais de tout et de moi. Pourtant j'ai eu des satisfactions, mais ça ne compte pas.

Je voudrais bien qu'on m'explique pourquoi et comment Platero a fait des progrès.

LA VOIX OFFICIELLE

=====

- Il me semble que vous ne connaissez pas très bien vos Instructions Officielles, mon petit.
- "Avec le dévouement et l'ingéniosité dont nos maitres donnent chaque jour tant d'exemples, l'instituteur saura créer dans la classe cette atmosphère, cette ambiance avenante, accueillante, grâce à laquelle nos débiles se trouveront dans les meilleures conditions pour s'exprimer, s'épanouir, grâce à laquelle pourra s'appliquer la seule méthode qui convienne : celle qui fait intervenir tour à tour le maitre et les élèves, celle qui entretient pour ainsi dire, entre eux, un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples, ingénieusement graduées celle qui se fonde à la fois sur la doctrine des grands éducateurs, qui sont aussi des grands penseurs, et sur une expérience pédagogique aussi ancienne que l'école elle-même et aussi jeune qu'elle".

Cf. Instructions Officielles de 1923 - 1938 - 1945.

Je voudrais bien qu'on m'explique pourquoi et comment Platero fait des progrès. Et aussi d'où ça vient ce cercle de craie et album sur l'Espagne.

NOUS SOMES AU G.E.T. EN SEPTEMBRE.

Le cercle de craie ? Tu as très bien compris les trois L : un Lieu, une Limite, une Loi. Entre lui et la classe, entre lui et toi (c'est plus difficile) mais aussi entre lui et l'Espagne, sa mère-patrie. Ici intervient l'album.

Remarque que l'idée vient de toi : tu as dit, agressive "il va être tout seul !" puis, compatissante : "Il pourra décorer sa maison ?" Et parfois, tu lui parlais en Espagnol ? En le coupant de la classe où il était perdu, tu lui donnais un lieu habitable, où personne ne peut entrer sans autorisation : on pourrait dire que tu délimitais son corps.

En le séparant de toi, de ton bureau, tu stoppais la consommation de papier. Tu as beau dire : "Je n'arrive pas à fournir, toute l'école va y passer", toute l'école c'est trop. Pourquoi étais-tu si inquiète "devant ce gosse qui ne savait pas lire" ? Il y en avait d'autres ... Nous avons entendu "moi aussi je vais y passer". Il n'y a rien d'extraordinaire dans ces phantasmes de dévoration. L'ennui c'est qu'il a peur, peur d'être dévoré à son tour, oh ! pas par toi ! par "bn ne sait quoi". Alors, il s'en va en Espagne. Et tu peux toujours lui amener : le vélo de To-to ! "Mais tu l'as bien sentie cette coupure brutale était inacceptable, dramatique, impossible. On ne peut pas vivre sans racines, sans relations. Il fallait réintroduire sous une autre forme, dans le monde de Platero : les autres (c'est lui qui a trouvé la clé toi (tu lui parlais, tu lui donnais la main) et l'Espagne; sous la forme d'un objet, symbole reconnu par le groupe qui lui permettait d'exister là, dans cette classe française, en tant que Platero Espagnol, sans se renier. A partir de l'album et des réponses de Langlais, tu as bien dû faire de l'écriture, de la lecture, non ? Si on avait toléré

le passage à l'acte, autorisé le pauvre petit à voltiger dans la classe et à rester dans les jupes de la maitresse, ou bien si l'on avait "interdit l'accès de l'école" au fantasma espagnol, j'ai bien l'impression que le canari aurait passé sa vie à se cogner la tête contre les murs de la classe. De plus en plus fort.

Il aurait démoli la classe, (ça, tu le sais) mais se serait démoli aussi lui-même.

Il se serait peut-être assagi, adapté ...

C'est pourquoi nous avons dit : Cercle de craie et Album d'Espagne.

Quant à comprendre ce qui se passe, c'est tout le travail du G.E.T.

.

UN GROUPE ANALYTIQUE

=====

Si le G.E.T. est un groupe de recherche qui fournit des outils, des techniques et des cercles de craie, c'est aussi un lieu où l'on parle, où l'on trouve quelqu'un pour écouter. On n'y dit pas n'importe quoi, n'importe comment, mais, en un certain sens, on dit ce qu'on a envie de dire.

"On" nous dit : "C'est un groupe analytique".

"On" nous a dit aussi : "Ça joue le rôle de Fliess pour Freud". Nous ne savons pas trop ...

Nous préférons dire : "Nous parlons et nous écoutons sur la 2ème chaine, sur le mode : ça me fait penser à ...

Nous sommes vraiment "branchés".

Quand Anne-Marie a raconté son histoire, nous étions tous terriblement émus. Bien sûr, nous risquons de délirer; mais nous sommes en groupe et le groupe joue le rôle d'un crible qui ne retient que ce qui est significatif pour tous. Nous pensons ainsi avoir accès au monde de symboles qui peut nous donner un début de compréhension analytique de ce qui se passe.

Comme nous l'avons dit, nous ne présentons pas ce soir une monographie (vous avez remarqué comme Anne-Marie a sauté allègrement de mars à juin). C'est que nous aimerions donner un aperçu de notre méthode de travail. Fernand CURY vient de dire pourquoi le G.E.T. a proposé un cercle et un album, je voudrais essayer de montrer comment ces idées viennent dans le groupe-monographie.

Voici, tiré d'une bande magnétique, l'espèce de commentaire collectif de deux rêves racontés par Platero.

Le premier était antérieur à février, Langlais avait demandé "As-tu des animaux ?". Voici d'abord : LE CANARI.

"Oui, j'ai un canari. C'était une fois un canari qui se promenait dans les bois, il ne savait pas voler, mais un jour une sorcière se promenait dans les bois, elle a vu le canari, elle l'a pris dans ses bras, et elle a mangé le petit canari. Je suis arrivé, j'ai tué la sorcière. Je lui ai coupé le ventre et j'ai tué le canari. C'est un rêve".

Je lis quelques notes prises sur la bande :

- Ce rêve raconté à la maitresse, c'est peut-être un message. Il y aurait intérêt à le déchiffrer, à l'entendre, sinon il risque de se répéter indéfiniment.
- Le canari ... le petit zozio se promène mais ne sait pas voler.
- Dans les bois ! Promenons-nous dans les bois, dans la forêt des instincts. au risque d'y rencontrer qui ? C'est un monde confus ... mystérieux ... ça m'embête ... - Dans les bras de la sorcière ? - C'est curieux ça un canari dans les bras ! Près des seins on est bien ! - C'est la mère fantastique qui va le manger.

J'avais pensé à moi.

- Il ne s'agit pas de la mère réelle.
- Quelle relation a-t-il eue avec la mère qu'il connaît ?
- Il l'a mangée quand il était bébé.
- Il ne peut pas imaginer une autre réponse, une autre relation il va se faire manger à son tour.
- Mais voilà "JE" qui arrive : tue la sorcière, coupe le ventre de la sorcière, tue le canari - (2ème édition).
- Qu'est-ce qu'il y a de drôle là-dedans ? dirait Binet-Simon.
- Ça me fait penser au Chaperon Rouge.
- Même si c'est le chaperon rouge, c'est peut-être pas le hasard.
- L'important, c'est la fin : je coupe, je tue : le désir du gosse de se sortir de ce monde-là.
- Il a rudement raison.
- "Je" est un allié - Il veut tuer la mauvaise mère et l'oiseau.
- Moi, j'aurais compris qu'il veuille faire voler le canari, pas qu'il le tue.
- Normal qu'il le tue ! C'est interdit de faire voler le canari dans la mère. S'il n'avait pas tué le canari, s'il n'avait pas accepté la castration symbolique, ça faisait un gosse fou.
- Moi, j'avais vu l'enfant foetus qui veut sortir.
- C'est la même chose. C'est par hasard sans doute, que pour faire un homme le même mot "sein" désigne deux choses.
- Nous sommes toutes des sorcières, des mauvaises mères : nous sevrans !

Ensuite, le rêve du 9 Mars -

L'histoire extraordinaire, l'innommable.

"J'étais encore au lit, et tout-à-coup j'entends une porte
"qui s'ouvre et qui grinçait, c'étaient les Blancs qui s'
"étaient cachés. Je revois la porte qui s'ouvre, il était
"au moins minuit, je me suis levé, habillé, j'ai mis mes
"chaussures et, par les petits trous, je voyais tout, l'
"or, les têtes coupées, des pièces et après j'ai fait un
"trou avec mon hache et je suis entré et je vois une porte
"qui s'ouvre et qui grinçait, j'ai vu l'homme qui sortait
"avec maman attachée avec des grosses chaînes, je me suis
"caché dans un sac, il disait : "tu vas être "brulée vive
"et tout-à-coup je vois un couteau, alors il s'approche,
"je vois une arbalète, je tire une flèche dans ses pieds,
"il ne pouvait plus bouger".

- les portes - les portes -

- que se passe-t-il derrière la porte ?

- Platero amène un sujet passionnant pour tous : les mys-
tères de l'amour !

S I L E N C E

- Suffit de voir l'émotion provoquée quand on aborde de pareils
thèmes !

- Lui, il a cloué les pieds du père avec une flèche -

- Tout-à-l'heure on a dit : "le gosse prenait pied sur la mère"
prendre son pied ... en réalité, il veut empêcher ÇA : il tire
dans les pattes du père ! -

- C'est le scandale absolu ÇA ! On ne peut pas le dire : c'est
maudit !

- Que quelqu'un fasse l'amour, c'est le scandale, mais que ce
soient les parents, c'est l'Epouvante ! -

- L'or, le sang, la mort -

- Les jeux de l'amour et de la mort ... Et il amène ça en classe

- J' imagine le jour où des gens sérieux auront fait des cours
de psychanalyse !

- Les instis plus ou moins vicieux qui interpréteraient en
classe !

- C'est aussi dangereux d'être incapable de voir ce qui se passe

- Et vite ...

- Mais le père apparaît comme un bandit, l'affaire n'est pas
réglée -

- Y aura des batailles -

- "Tiens, j'ai un texte, une bataille à coups de pantoufles avec son père". C'est l'hasard !

- Mais ... d'où vient cette histoire de scène primitive ?

- Vous vous rappelez l'histoire du tonton méchant de Gérard ? Le tonton méchant qui avait été mordu par le chien loup. C'est ressenti par la maitresse dans la même tonalité sadique, érotique.

- Tout à l'heure, quand elle a parlé de Gérard, c'est venu comme des cheveux sur la soule. J'ai pensé : "Qu'est-ce qu'il vient faire là celui-là ?"

Maintenant, ça va.

- Après être sorti de sa maison, Platero a eu sa "période Gérard", le délinquant, qui tire dans les pattes du père, qui refuse la loi : c'est Gérard qui l'a amené à ce rêve oedipien.

- C'est dangereux ! Un rêve repris par toute la classe ! Collectif ! ?

- Gérard a réactivé cette histoire chez tous, même chez toi : y a intérêt à savoir ce qu'on fait !

TROIS REMARQUES

=====

J'aimerais terminer cette histoire par trois remarques.

1) S'il nous est arrivé ce soir à propos du cercle de craie et de l'album de parler de lieu, de limite du corps, de couper, de signes; je crois que les notions de transfert et d'identification nous serviront quand nous analyserons les difficultés d'Anne-Marie. Il faut redire que nous n'avons pas inventé ces notions.

2) Il faut redire aussi que cette évolution ne se produit pas n'importe où, mais dans un milieu où existent, outre des activités réelles, bien d'autres relations que celle dite "pédagogique", un milieu où l'on échange peut-être n'importe quoi, mais pas n'importe comment : une certaine loi des échanges est respectée. Existe une responsable : la maitresse d'école elle-même faisant d'un autre milieu, qui est pour elle une des références, un recours, où elle peut parler parce que la même loi est respectée, où les investissements, les transferts, les identifications, sont reconnus et contrôlés, où les responsabilités sont assumées. Ces conditions nous paraissent nécessaires

3) Notre mode de travail, notre mode de pensée, notre discours, notre logique même peuvent surprendre. Ce n'est pas forcément ce qui nous a été enseigné. Serions-nous comme nos classes, a-normales ?

Peut-être en 1967, ne sommes-nous qu'inhabituels ?

Des psychanalystes, des grammairiens, des linguistes, des ethnologues nous diront si nous sommes seuls.

CONCLUSION

La pédagogie institutionnelle, après la psychothérapie institutionnelle, existe, se développe. Les méthodes d'enseignement et d'éducation qu'elle emploie sont un assemblage original de techniques et de principes qui ouvrent la voie à une éducation où les enfants participent, où ils se trouvent en position d'interlocuteurs, de personnes ayant à travers une entreprise commune avec l'adulte, voix à tous les chapitres y compris celui de mettre l'adulte en cause. L'institution école, contestée en tant que telle par certains pédagogues marxistes, est en France et par les maîtres de la pédagogie institutionnelle maniée comme un outil, une médiation aménageable, transformable, utilisable. Elle se trouve être synonyme d'organisation collective, de groupe de vie ouvert, de moyen d'expression des libertés individuelles dans un cadre collectif. Elle permet une ouverture à la parole des enfants qui s'y trouvent présents. Elle se structure en lieu de communication et d'échange où se va se passer, apprentissage, ou éducation ne peut se situer en terme de passation de savoir.

L'écoute de la demande des enfants, la position de référent pour ceux-ci contre les valeurs répressives de la Société, la possibilité de prise en charge par eux-mêmes de leur milieu matériel par des systèmes économiques à leur mesure comme les Clubs d'enfants, tout ceci se trouve dans d'autres expériences où adultes et enfants se trouvent face à face. Nous en avons exposé deux, les expériences de F. Deligny dans des institutions très variables et la mienne en hôpital psychiatrique. Nous avons rappelé à ce propos les expériences et les théories de Makarenko et Blonskij. Nous avons donné des exemples de collectifs scolaires actuels où quelques uns des mêmes principes ont pu être directeurs d'expériences comme les écoles de Summerhill et Barbiana.

Il n'en reste pas moins vrai que c'est actuellement dans les classes primaires actives du GET, dont nous avons retracé l'histoire, que la voie est ouverte à la recherche pédagogique la plus précise d'autant que c'est la nécessité de cette recherche qui a incité les maîtres à se regrouper afin que leur école ne soit plus un paravent, un refuge, une justification. Avec des techniques analogues à celles des psychiatres de la SPI. ils tentent d'examiner comment se pose à eux leur rapport avec leur pratique, avec les enfants individuellement : comment ils peuvent en étant honnêtes tenter de répondre à la question que leur reflète le miroir de leur classe :

Qu'est-ce qui fait que moi, je suis là, à faire ça, avec eux ? et son corollaire : à supposer que j'arrive à entrevoir une réponse, comment puis-je aider les enfants à faire avec moi cette expérience, c'est-à-dire, comment ne pas nuire ?

Tout un programme que la méthode de travail par les monographies commence à mettre sur pied avec des effets divers, une progression lente. Il faudra des années avant qu'une technique se dessine. Le mérite du GET. est de l'avoir entrevue.

BIBLIOGRAPHIE

REVUES CITEES :Revue de Psychothérapie Institutionnelle.

Ed. du C.E.R.F.I.

Revue "La raison" : n° 19

N° Spécial - "27 opinions sur la psychothérapie".

Pédagogie Institutionnelle : N° 0 - 1966 Ed. du CERFIL'Educateur de l'Ile de France

Ed. IPN

Le Nouvel Observateur

Hebdomadaire, Année 1968

Bulletin de Psychologie

N° Spécial Groupes III 1959

Partisans

Ed. Maspero

Recherches Universitaires

Revue de la M.N.E.F.

Recherches

Revue de la FGERI

Ed. du CERFI

BARBIANA : (par les enfants de l'école de :)

Lettre à une Maitresse d'Ecole.

Ed. Mercure de France 1968

BLONSKIJ : Pavel Pétrovitch

Sur le programme et l'organisation des écoles primaires,
Moscou 1917

L'école par le travail, Moscou 1919

DECROLY

Vers l'école renouvelée

Ed. Decroly et Bron Paris 1921

DELIGNY Fernand

Les vagabonds efficaces

Ed. Michon Paris 1947

Réédition Maspero 1967

Graine de crapule

Ed. Michon Lille 1947

Adrien Lomme

Ed. Gallimard 1953

"Le groupe et la demande" à propos de la Grande Cordée.

Articles dans Partisans n° 39 - 1967

Articles dans les bulletins de la FGERI

N°s 2 - 3 et suivants

Rapport de la Grande Cordée

1950 - 1952

L'oeuvre d'Anton Sémioukhovitch Makarenko

Educateur Soviétique (1888 - 1939)

Article ronéotypé non publié

DEUTCHER Isaac

"Trotsky" Livre I Le prophète armé

DIETRICH Théo

Une expérience de Pédagogie active en Union Soviétique.

Revue Partisans Oct. Déc. 1967 N° 39

DOLTO Françoise

.Psychanalyse et Pédiatrie

Librairie Nonnier-Lespiaut 1965

."Ces enfants anormaux qui ne peuvent pas vivre"

Interview au "Nouvel Observateur" N° 212 - 2 au 8 Déc.

.Introduction au livre "Vers une Pédagogie Institutionnelle" de F. Oury et A. Vasquez.

Ed. Maspero 1967

FAURE Sébastien

.Encyclopédie anarchiste

FRÉCHET Célestin

.L'éducation du travail

Ed. CEL Cannes

.Le journal scolaire Ed. Fossignol

FREUD Sigmund

.Moïse et le Monothéisme

Collection les Essais - Gallimard.

.Malaise de la civilisation

.Au delà du principe de plaisir

Ed. Payot

.Psychologie collective et analyse du moi

Ed. Payot

.L'état psychologique

Collection les Essais - Gallimard

GUDEN Daniel

.Ni Dieu, ni Maître

.Anthologie du Mouvement Anarchiste

Ed. de Delphes 1967

.L'Anarchisme

Ed. Gallimard 1965

LACAN Jacques

.Ecrits, Ed du Seuil 1967

.Séminaires Hebdomadaires à l'Ecole Normale Supérieure de 1965 à 1968, non publiés.

LAGUILLAUMIE Pierre

.Summerhill, école de la liberté
dans Revue "Partisans" Oct. Déc. 1967 N° 39

LAPASSADE Georges

.Fonction pédagogique du T Groupe
Article dans le Bulletin de Psychologie N° Spécial III
Les Groupes 1959

.L'entrée dans la vie
Collection Arguments, Ed. Minuit 1968

LOBROT Michel

.La Pédagogie Institutionnelle
Ed. Gauthier-Villars Paris 1966

MAKARENKO

.Poème Pédagogique Ed. Moscou
.Les drapeaux sur les tours Ed. Moscou
.Discours de clôture d'un entretien avec les lecteurs du
Palais de la culture Kirov Leningrad du 18 Oct. 1938
Ed. Moscou

.Rapport du 29 Mars à la réunion des instituteurs du
chemin de fer Moscou-Laroslev

Ed. Moscou dans "Les drapeaux sur les tours"

MANNONI Maud

.L'enfant arriéré et sa mère
Ed. Seuil 1964

.L'enfant, sa maladie et les autres
Ed. Seuil 1967

.Le symptôme ou la parole
dans la Revue de Psychothérapie Institutionnelle N° 4

MICHAUD Ginette

.Le concept d'institution dans ses rapports avec la théo-
rie moderne des groupes.

D.E.S. Sorbonne 1958 (des philosophies)
réédition ronéotypée de la Faculté de Mantes 1967

.Psychothérapie de groupe en Institution dans
Bulletin de Psychologie N° Spécial III, les groupes 1959

MICKAUD (Suite)

. A propos du contexte institutionnel dans les difficultés de la mise en place des activités psychothérapiques ...

Revue de Psychothérapie Institutionnelle n° 5

.Transfert et Echanges en thérapie institutionnelle

Revue de Psychothérapie Institutionnelle N° 1

MAITRON Jean

.Mavachol et les Anarchistes

Ed. Julliard 1964

.Le mouvement Anarchiste en France

Thèse de Doctorat, Sorbonne

Ed. Sudel 1955

MARX Karl

.Oeuvres Complètes en cours

Ed. La Pleiade Tomes 1 et 2

MARCUSE Herbert

.Eros et Civilisation

Collection Arguments - Ed Minuit 1963

.L'homme unidimensionnel

Collection Arguments - Ed. Minuit 1963

.Le Marxisme Soviétique - Collection Idées - Ed. Gallimard

OURY Jean

.La fatigue en milieu scolaire, conférence du G.E.T.
parue dans Recherches

.Psychothérapie Institutionnelle, compléments théoriques
Encyclopédie Médico-Chirurgicale 1958

Recueil N° 51 feuillets roses.

.Notes et Variations sur la Psychothérapie Institutionnelle. Recherches N° 2 - 1966

.Textes d'introduction et interventions dans les compte-rendus de séances du G.T.Psy - 1960 à 1965

CURY Jean (Suite)

.Rapport du IVème Congrès International de Psychothérapie
Barcelone, Septembre 1957

.Intervention au Congrès de Zurich 1957

"L'entourage du malade dans le cadre de la thérapeutique
institutionnelle

CURY Fernand

.La mort du terrain vague

Recherches Universitaires N°

Le Nylon

Recherches Universitaires

CURY Fernand et VASQUEZ Aïda

.Vers une Pédagogie Institutionnelle

Ed. Lasevero 1967

PAGES Robert

.Cours de psychologie sociale

Bulletin de Psychologie 1954

PALMADE Guy

.L'unité des sciences humaines - Collection "Organisation
et Sciences Humaines"

Ed. Dunod 1961

.Conceptualisation et étude dans le domaine des réunions

Article dans le Bulletin de Psychologie N° Spécial III

Les groupes - 1959

PANKOW Gisela

.La méthode de la structuration dynamique appliquée à un
état hallucinatoire chronique

Revue "La Psychanalyse" 1958

PAVLOV

.Oeuvres Choiesies - Ed. Moscou 1954

PICK et VAYER

.Education psychomotrice et arriération mentale

Dovin 1965

PONTALIS Jean-Baptiste

.Réflexions naïves sur quelques expériences de groupe :
phénomènes et idéologie.

Article dans Bulletin de Psychologie N° Spécial III :

Les groupes 1959

REICH Wilhelm

.La Révolution Sexuelle - Ed. Plon 1968

RESNICK Salomon

TCSQUELLES François

.Pédagogie et Psychothérapie Institutionnelles

Revue de Psychothérapie Institutionnelle N° 2 - 3 1967

.Structure et rééducation thérapeutique

.La pratique du maternage thérapeutique chez les débilés
mentaux profonds

Publication des Croix Marine 1966

TROTSKY Léon

.De la Révolution

Collection Arguments - Ed. Minuit

.Le Mouvement Communiste en France - 1919 - 1939

Collection Arguments - Ed. de Minuit

.Histoire de la Révolution Russe

Londres 1932-33, Volumes 1 à 3

.Extraits des Oeuvres de Trotsky Ed. Rivière

VAN BOCKSTABLE J. et L.

.Note préliminaire sur la Socianalyse dans le Bulletin
de Psychologie N° Spécial : Groupes 1959

.Textes divers ronéotypés de la CERES de 1958 à 1962

Introduction	page	1
CHAPITRE I - La pédagogie soviétique		7
1 - Makarenko		8
2 - Blonskij		22
CHAPITRE II - Expériences de Pédagogie Libertaire		
à l'étranger		34
1 - Summerhill (Angleterre)		35
2 - Barbiana (Italie)		50
CHAPITRE III - Expériences Contemporaines de Pédagogie Libertaire en France		61
1 - Daigny et la Grande Cordée .		62
2 - Observations d'enfants pris en charge par la Grande Cordée		77
CHAPITRE IV - Psychothérapie et Pédagogie ..		105
1 - Expérience de club d'enfants débiles et psychotiques (Prémontré)		106
2 - Textes de 2 réunions du Club		124
CHAPITRE V - Historique du Mouvement de Pédagogie Institutionnelle en France - de Freinet au G.E.T.		145
1- Historique		146
2 - Extrait de la Charte de 1958 de l'IMP d'Herbault		155
3 - Après Herbault		168
4 - Monographie d'enfants exemple du travail du G.E.T.		177
CONCLUSION		201
BIBLIOGRAPHIE		204

